



Universitat de Girona

L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A LA
UNIVERSITAT: ESTUDI INTERPRETATIU SOBRE LES
POSSIBILITATS QUE OBRE AQUEST CONTEXT A
L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC I SOBRE LA
CONSTRUCCIÓ DEL ROL D'ASSESSOR

M. Reyes CARRETERO TORRES

ISBN: 84-688-6511-7
Dipòsit legal: GI-403-2004

INDEX

PRESENTACIÓ	7
Elements per a la construcció de l'objecte d'estudi	10
Estructura del treball que es presenta	18
<u>PRIMERA PART: REFERÈNCIES TEORICOCONCEPTUALS DE LA RECERCA</u>	21
<i>Capítol 1. TEORIES SOBRE EL CANVI I LA INNOVACIÓ EDUCATIUS</i>	25
1.1. Desenvolupament de les teories sobre el canvi i la innovació en educació	25
1.2. Significats i característiques de la innovació educativa	31
1.3. Canvi, reforma, millora i innovació educativa	38
<i>Capítol 2. LA INTERVENCIÓ I L' ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGICS</i>	41
2.1. Definicions de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics	42
2.2 La intervenció i l'assessorament psicopedagògics des de les finalitats o els principis que guien la intervenció	45
2.2.1. Principi de prevenció	45
2.2.2. Principi de desenvolupament	48
2.2.3. Principi d'intervenció social	49
2.3. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics des de l'organització i la utilització del coneixement	52
2.3.1. Transferència i utilització del coneixement segons la racionalitat tècnica	52
2.3.2. Transferència i utilització del coneixement segons la racionalitat cultural-interpretativa	54
2.3.3. Transferència i utilització del coneixement segons la reflexió en o sobre l'acció	55
2.4. La intervenció i l'assessorament psicopedagògic des dels models teòrics que es prenen com a referència	59

2.4.1. Marcs teòrics de referència per entendre l'aprenentatge, l'ensenyament i els processos d'ensenyament i aprenentatge	59
2.4.2. Marcs teòrics de referència per entendre els processos i condicionants de la intervenció i l'assessorament	61
2.5. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics des de l'estructura d'interacció que es construeix entre els assessors i els assessorats	67
2.5.1. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics dirigits	68
A. Intervenció com a orientació	69
B. Intervenció com a intervenció psicològica a l'escola	70
2.5.2. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics facilitadors	73
A. Intervenció segons el model de consulta	74
2.5.3. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics participatius	78
A. Intervenció i assessorament basats en la col·laboració	80
B. Intervenció i assessorament basats en estratègies de suport als processos d'implantació d'innovacions i millores	89
2.6. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics des dels àmbits prioritaris en els quals es desenvolupa.	100
2.6.1. L'àmbit dels processos d'ensenyament i aprenentatge	102
2.6.2. L'àmbit de les experiències educatives dels alumnes	103
2.6.3. L'àmbit del desenvolupament institucional	105
2.6.4. L'àmbit de la cooperació entre diferents serveis i institucions	106

SEGONA PART: LA UNIVERSITAT COM A CONTEXT INSTITUCIONAL I COM A CONTEXT PER A LA INTERVENCIÓ I L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

109

Capítol 3 LA UNIVERSITAT COM A CONTEXT INSTITUCIONAL

113

3.1. Primer eix: la institució universitària

115

3.1.1. Revisió històrica

117

3.1.2. Evolució de la universitat

123

A. La massificació de l'ensenyament universitari	123
B. El marc legislatiu	125
C. Els temes que són una prioritat per a la institució universitària	132
D. Perspectives de futur per a la institució universitària	137
3.2. Segon eix: els estudis tècnics	140
3.2.1. Estudis tècnics: Visió retrospectiva	141
3.2.2. Preocupacions actuals dels estudis tècnics universitaris	146
3.3. Tercer eix: el professorat universitari	151
3.3.1 La satisfacció del professorat	153
3.3.2 El compromís del professorat amb l'organització	154
3.3.3. La percepció del professorat	155
3.3.3.1 La professionalitat docent	155
3.3.3.2. Els estudiants	156
3.3.3.3. Els ensenyament	157
3.4. Quart eix: els estudiants universitaris	159
Capítol 4 : LA UNIVERSITAT COM A CONTEXT PER A LA INTERVENCIÓ I L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGICS	161
4.1. La orientació a la universitat	162
4.2. La tutoria a la universitat	172
4.3. La intervenció i l'assessorament psicopedagògic a la universitat	185
4.4. L'assessorament en orientació i tutoria	189
<u>TERCERA PART: ESTUDI INTERPRETATIU SOBRE LA INTERVENCIÓ I L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A LA UNIVERSITAT</u>	191
Capítol 5: CARACTERÍSTIQUES DE LA RECERCA	195

5.1. Objectius	198
5.2. Disseny	200
5.2.1. L'estudi de cas com a estratègia per obtenir la perspectiva dels participants	202
5.2.2. La consulta com a estratègia per obtenir la perspectiva dels experts	206
5.3. Procediment	207
5.3.1. Fase inicial	210
5.3.2. Fase descriptiva	213
5.3.3. Fase d'integració teòrica	214
5.3.4. Fase d'integració de diferents perspectives	215
5.4. El corpus de dades de la recerca	216
5.4.1. Dades obtingudes de fonts documentals	216
5.4.2. Dades generades a través de la consulta als experts	229
5.5. Procés d'anàlisi de les dades	233
5.5.1. Primer moment analític	234
5.5.2. Segon moment analític	241
5.5.3. Tercer moment analític	243

**Capítol 6: RESULTATS DEL PRIMER MOMENT ANALÍTIC:
TEXT NARRATIU I DESCRIPTIU SOBRE UN CAS D'ASSESSORAMENT
PSICOPEDAGÒGIC**

	245
6.1. El context de l'assessorament objecte d'estudi	246
6.1.1. La Universitat de Girona	246
6.1.2. L'Escola Politècnica Superior	248
6.1.3. Els estudis d'Enginyeria Tècnica Agrícola	251
6.1.4. Els estudis d'Enginyeria Tècnica Informàtica	252
6.1.5. Els estudis d'Enginyeria Tècnica industrial	253
6.1.6. El professorat	254
6.1.7. Els estudiants	255

6.1.8. L'accés a la universitat	255
6.1.9. El Pla de Suport a la Docència	256
6.2. La veu dels professors de l'EPS	259
6.2.1. Els estudis	259
6.2.2. Els estudiants	264
6.2.3. L'accés a la universitat	265
6.2.4. El Pla de Suport a la Docència	267
6.3. La veu dels estudiants de l'EPS	271
6.3.1. Els estudis	271
6.3.2. Els professors	273
6.3.3. L'accés a la universitat	274
6.3.4. El Pla de Suport a la Docència	275
6. 4. Una pràctica psicopedagògica a la universitat.	276
6.4.1. Les persones implicades	276
6.4.2. La demanda d'assessorament: millora de l'atenció als estudiants	279
6.4.3. El procés d'assessorament	287
6.4.4. Desenvolupament de l'assessorament psicopedagògic.	295
6.4.5. Impacte del procés d'assessorament.	305

**Capítol 7: RESULTATS DEL SEGON MOMENT ANALÍTIC:
INFORME SOBRE L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC
A LA UNIVERSITAT**

309

7.1. De l'anàlisi del context a la determinació dels àmbits que s'obren a la intervenció i l'assessorament psicopedagògics	310
7.1.1. Suport per a la resolució de problemes i per a la introducció de millores en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge	311
7.1.2. La millora de les experiències educatives dels estudiants	319

7.1.3. Desenvolupament institucional	325
7.1.4. Cooperació entre diferents institucions i serveis	335
7.2. Conclusions en relació amb les possibilitats d'intervenció que s'obren a l'assessorament psicopedagògic	336
7.3. Els factors i les condicions més rellevants en el desenvolupament de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat	337
7.3.1. Factors i condicions en relació amb el context	338
7.3.2. Factors i condicions en relació amb la intervenció assessora	344
7.3.3. Criteris per a la construcció del rol d'assessor a la universitat	353
7.3.4. Condicions professionals de l'assessor	355
Capítol 8: RESULTATS DEL TERCER MOMENT ANALÍTIC: PERSPECTIVA DELS EXPERTS I RESULTATS FINALS	357
8.1. Anàlisi de la perspectiva del món professional de l'assessorament	357
8.1.1. Els àmbits d'intervenció	358
8.1.2. Factors i condicions de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat	360
8.2. Anàlisi de la perspectiva del món institucional	363
8.2.1. Els àmbits d'intervenció	364
8.2.2. Factors i condicions de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat	365
8.3. Anàlisi de la perspectiva del món acadèmic	367
8.3.1. Els àmbits d'intervenció	367
8.3.2. Factors i condicions de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat	370
8.4. Anàlisi comparativa de les diferents perspectives.	372
8.4.1. Els àmbits d'intervenció	374
8.4.2. Factors i condicions de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat	376
8.5. Integració de la perspectiva dels experts i la perspectiva emergent de l'estudi d'un cas d'assessorament a la universitat.	380

8.5.1. Els àmbits d'intervenció	381
8.5.2. Factors i condicions de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat	382

QUARTA PART: CONCLUSIONS 389

Capítol 9. CONCLUSIONS GENERALS 391

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES 403

TAULES I FIGURES (Volum I):

Figura 1. Significats atribuït a l'assessorament	17
Figura 2. Classificació dels models d'assessorament	18
Figura 3. Factors que influeixen en les innovacions	37
Figura 4. Significats atribuïts als conceptes de reforma, canvi, innovació i millora	40
Figura 5. Principis que guien la intervenció i l'assessorament en educació	51
Figura 6. Fases en l'assessorament psicopedagògic	85
Figura 7. Àmbits prioritaris de l'assessorament en educació	101
Figura 8. Eixos per a l'anàlisi de la institució universitària	113
Figura 9. Alguns descriptors de les activitats d'orientació universitària	165
Figura 10. Objectius de l'orientació universitària	168
Figura 11. Aspectes a considerar en l'avaluació externa	171
Figura 12. Àrees de la tutoria	179
Figura 13. Objectius de la recerca	200
Figura 14. Disseny general de la recerca	201
Figura 15. Procediment seguit en la recerca	208
Figura 16. Fases de la recerca	209
Figura 17. Relació entre els diferents implicats en la demanda	282
Figura 18. Procés metodològic de l'assessorament	288

ANNEXOS (Volum II):

Annex 1. Diari de l'assessora

Annex 2. Actes i Ordres del dia de les reunions

Annex 3. Memòria de les activitats del curs 1999-2000

Annex 4. Plans d'acció tutorial

Annex 5. Proves inicials

Annex 6. Enquesta als estudiants

Annex 7. Informe dels resultats de les enquestes als estudiants

Annex 8. Enquesta als professors

Annex 9. Programa d'avaluació del Pla

Annex 10. Preparació de les entrevistes

Annex 11. Entrevistes

Annex 12. Matrius conceptuals de les entrevistes

Annex 13. Informe realitzat a partir de les entrevistes

Annex 14. Informe del procés d'avaluació de les titulacions

Annex 15. Guia de l'estudiant

Annex 16. Comunicacions a congressos

Annex 17. Documentació lliurada als experts

Annex 18. Informes dels experts

Annex 19. Matrius comparatives de les perspectives dels experts

1. PRESENTACIÓ

Introducció

La recerca que presentem se centra en la intervenció i l'assessorament que porten a terme els professionals de la psicologia, la pedagogia i la psicopedagogia, i que habitualment s'anomena *intervenció i assessorament psicopedagògics*.

La intervenció i l'assessorament psicopedagògics tenen a veure amb els processos educatius i formatius a través dels quals les persones es desenvolupen i es formen. En aquesta recerca, caracteritzem la intervenció com: els discursos i les pràctiques amb què persones —definides com a professionals a partir dels seus coneixements especialitzats— treballen i s'involucren amb altres persones, grups o institucions educatives, amb l'objectiu d'identificar solucions o millores a situacions definides com a problemàtiques o millorables.

Aquesta manera de caracteritzar el concepte d'*intervenció i assessorament psicopedagògics* exclou la possibilitat d'associar-lo a la intervenció en un context determinat o d'utilitzar-lo per designar els serveis específics que concreten aquesta intervenció. Coll (1996) assenyala que tots els processos educatius són susceptibles de formar part del camp d'actuació dels professionals de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics independentment del context institucional en què es porten a terme. Tot i així, el concepte d'*intervenció i assessorament psicopedagògics* sovint es vincula essencialment al context escolar i als serveis institucionalitzats que concreten la intervenció en aquest context concret.

Els processos educatius que es porten a terme en altres contextos institucionals com ara la universitat, les escoles d'adults, les associacions laborals i comunitàries, etc. poden ser objecte d'intervenció i assessorament psicopedagògics encara que no existeixi en aquests contextos una tradició en relació amb aquest tipus de pràctiques, ni existeixi un marc metodològic específic per a la intervenció en relació amb les necessitats i les característiques d'aquests altres contextos.

L'interès d'aquesta recerca és precisament l'exploració de *la intervenció i l'assessorament psicopedagògics* en un context institucional on el treball

psicopedagògic és relativament nou: *la universitat*. Pretenem identificar-hi les possibilitats que obre aquest context a la pràctica psicopedagògica, així com identificar el rol que els professionals han d'assumir per adequar-se a les necessitats i les característiques d'aquest context.

La recerca es basa en una intervenció concreta: un assessorament psicopedagògic portat a terme a l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona durant tres cursos acadèmics, en el qual vaig participar com a assessora. L'anàlisi d'aquesta intervenció es pren com a base per començar a construir un marc de referència per a la intervenció i l'assessorament a la universitat.

Encara que ara es presenta aquest treball com un text o un producte “acabat”, per a nosaltres aquesta recerca és un punt de partida per incentivar el diàleg sobre la intervenció i l'assessorament en aquest context.

Elements per a la construcció de l'objecte d'estudi

La construcció de l'objecte d'estudi en una investigació no és un acte neutral en relació amb la persona que investiga, sinó que, pel contrari, la seva delimitació i construcció estan profundament marcades per l'investigador i pels contextos que possibiliten la investigació. En aquest sentit, la construcció de l'objecte d'estudi, en la recerca que ara presentem, té a veure tant amb la meva trajectòria professional i personal com en la línia de treball que he desenvolupat fins ara.

Els elements o les raons concretes que han contribuït a la seva construcció són molt variats i no tots estaven ben definits des de l'inici de la recerca. Aquests elements o raons mantenen entre ells diversos tipus d'interconnexions, de manera que, per facilitar-ne l'exposició, ha estat necessari ordenar les idees de manera lineal i desfer les interconnexions existents.

També ha calgut determinar l'ús que s'havia de fer del singular “jo”, el plural “nosaltres” i una forma més impersonal de presentar les idees. Aquesta dificultat —és la mateixa que hem trobat a l'hora de redactar altres apartats d'aquest text— finalment

s'ha resolt de la manera següent: hem preferit la utilització del plural i de la forma impersonal pel fet de considerar que aquesta recerca ha estat influïda per altres persones, textos, contextos, etc. i només utilitzarem el singular en primera persona per donar compte de la trajectòria que específicament he portat a terme com a investigadora i com a assessora.

Interès personal i professional

La intervenció i l'assessorament psicopedagògics han despertat el meu interès des de sempre, o com a mínim des de l'any 1984, quan vaig començar a treballar a les escoles. En aquell moment bona part del treball que s'esperava dels psicòlegs era la intervenció directa sobre els alumnes amb més dificultats. No hi havia mestres de suport en la majoria de centres i n'hi havia que contractaven psicòlegs, com en el meu cas, per prestar una atenció individualitzada als alumnes amb més dificultats, fer diagnòstics psicopedagògics i orientar pares i docents. Aquest era un treball molt individual amb poc contacte amb la realitat del centre i molt centrat en el tractament de les dificultats d'aprenentatge.

Posteriorment, l'any 1988, entro a formar part d'un equip municipal d'intervenció i assessorament psicopedagògics. Treballo amb altres professionals, amb tot el que això implica en relació amb les possibilitats de reflexió i elaboració conjunta d'un model d'intervenció. En les funcions que tenim encomanades, és possible una feina més institucional que implicava el treball amb els mestres sense deixar la intervenció més directa amb els alumnes amb dificultats.

L'any 1992 passo a formar part d'un dels equips d'orientació i assessorament psicopedagògics del Departament d'Ensenyament (EAP).

En aquest moment ja està en ple procés la implantació de la reforma educativa i l'assessorament a mestres i professors forma part de les nostres funcions. Dins aquest equip, treballo amb diferents escoles i instituts. Assessoro escoles en l'elaboració del seu projecte curricular, en la creació i el funcionament dels equips docents de secundària, la implantació de mesures d'atenció a la diversitat, etc. Però la intervenció que portem a

terme és sovint una tasca massa individual i en el si dels equips és difícil trobar els espais per discutir i compartir experiències, de reelaborar el treball que fem.

Més tard, l'any 1996, a través d'una comissió de serveis, m'incorpo com a docent al Departament de Psicologia de la Universitat de Girona. Però el fet d'apartar-me de la meva tasca d'assessora psicopedagògica no fa que l'interès per aquest tema disminueixi, sinó tot el contrari. A la Universitat tinc més possibilitats d'aprofundir la tasca que anteriorment havia realitzat. El tipus de feina i l'ambient universitari ho faciliten. També tinc més fàcil accés a diferents fonts documentals. La motivació en aquell moment era buscar bibliografia, llegir el que s'havia escrit sobre el tema, accedir al coneixement que sobre l'assessorament s'havia generat.

En començar els estudis de doctorat, un dels meus principals nuclis temàtics d'interès torna a ser l'assessorament i sobre aquest tema faig un estudi preliminar a aquesta tesi, que es va presentar en finalitzar els estudis de tercer cicle de doctorat. Aquest treball es titula *L'assessorament psicopedagògic en els centres educatius. Revisió del marc institucional, del marc teòric i de l'actuació dels equips* i se centra en l'assessorament psicopedagògic que porten a terme els equips d'assessorament psicopedagògic del Departament d'Ensenyament.

A través dels resultats d'aquest treball és possible accedir a un coneixement sobre els principals aspectes que influeixen la pràctica assessora, però també s'obren nous interrogants, ja que a partir dels marcs de determinació no és possible saber com es desenvolupa la pràctica en situacions concretes, la dinàmica que es genera en la pràctica quotidiana dels assessors.

Per obtenir una comprensió d'aquesta pràctica començo a pensar en el disseny d'una nova investigació. Aquesta vegada l'estudi ens ha de permetre assolir una major comprensió dels processos de intervenció que posen en pràctica els psicopedagogs durant l'assessorament a professors, de les estratègies d'anàlisi de necessitats que utilitzen i de les decisions i processos d'intervenció que aquesta anàlisi genera.

Paral·lelament, i durant el curs 1998-99, l'ICE de la Universitat de Girona em proposa portar a terme un assessorament que sorgeix d'una demanda dels professors de l'Escola

Politécnica Superior (EPS) de la Universitat de Girona. Aquest assessorament m'ha permès introduir-me en un àmbit professional relativament poc freqüent: l'assessorament a la universitat.

Després, i quan ja feia uns mesos que havia començat el treball conjunt amb els professors de l'EPS, vaig començar a pensar que l'anàlisi reflexiva de l'experiència que estava portant a terme em podria permetre generar un coneixement pràctic sobre el desenvolupament de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics en un context concret.

La intervenció a l'EPS em va permetre apropar-me a la docència universitària i al context universitari des d'una perspectiva diferent de la que ja tenia com a docent. Vaig començar a cercar informació sobre la universitat, sobre els estudis tècnics i sobre les intervencions que es feien en aquest context. Les característiques específiques de la universitat, així com el fet de constatar la insuficiència de recursos i instruments per a la intervenció en aquest context, em van portar a voler començar a construir un marc de referència per a l'assessorament psicopedagògic a la universitat. Finalment vaig decidir que aquest seria l'objecte d'estudi per a la meua investigació i posterior treball de tesi.

De l'interès constant que sento pel tema de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics i de la motivació que en aquest moment em genera l'àmbit universitari sorgeix l'impuls per a l'elaboració d'una recerca sobre l'assessorament psicopedagògic a la universitat.

Treball previ i emergència de nous interrogants

El treball *L'assessorament psicopedagògic en els centres educatius. Revisió del marc institucional, del marc teòric i de l'actuació dels equips* (1999) va ser plantejat per recollir informació sobre el procés d'implantació i l'evolució dels equips d'assessorament psicopedagògic a Catalunya.

Partint de la idea que l'assessorament és una pràctica multideterminada, el problema d'estudi es va centrar en la identificació i revisió dels principals marcs de determinació

de la pràctica que porten a terme aquests equips. Es va considerar i revisar el marc normatiu legal, el marc teóricoconceptual i el marc practicorelacional.

Com a procediment de recollida de dades es va utilitzar bàsicament l'anàlisi documental. Concretament, els documents analitzats van ser de tres tipus: documents oficials produïts tant pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya com per altres instàncies legislatives, la bibliografia específica sobre la pràctica de l'orientació i l'assessorament en el marc educatiu actual, i les memòries que sobre el treball realitzat elaboren els mateixos equips d'assessorament psicopedagògic.

Entre les conclusions d'aquest treball, destaquem algunes idees:

Respecte al tipus de determinació que suposa el marc practicorelacional, en els resultats del treball s'assenyalava que la tasca d'aquests equips d'assessorament queda inscrita i vinculada a les característiques dels sistemes en què s'ha d'intervenir, així com a les dificultats que aquests sistemes generen.

Bàsicament són equips dedicats a la valoració i el seguiment d'alumnes i a l'assessorament a mestres, professors i centres respecte a les mesures organitzatives i curriculars per atendre la diversitat de l'alumnat. Segueixen bàsicament un model d'intervenció directe i indirecte, però centrat en els individus (els alumnes amb dificultats) i es dediquen molt menys a la prevenció o al desenvolupament professional dels docents. Els centres, en general, formulen demandes parcials i referides a les dificultats individuals dels alumnes, i per tant, les solucions que s'esperen també són parcials. Quan l'assessor intenta donar solucions globals, que impliquen mobilitzar els recursos que els centres tenen, per solucionar els problemes que habitualment són plantejats des d'una òptica individual, les dificultats amb què es pot trobar l'assessor són molt grans. La intervenció que intenta anar més enllà de solucions parcials a problemes individuals requereix un treball enfocat a la construcció de les condicions òptimes per poder dur-lo a terme. Quan el marc per a la intervenció està definit, les actuacions de caràcter més global són possibles, però quan aquest marc per a la intervenció no l'ha construït l'assessor, les actuacions segueixen les demandes concretes i sembla que no tinguin un rumb definit.

Cal tenir en compte que la construcció d'aquest marc per a la intervenció no depèn exclusivament de l'assessor, sinó que està condicionada per una sèrie de circumstàncies, entre les quals cal destacar el nombre de professors i alumnes dels centres, el temps de dedicació de l'assessor (que acabarà determinant les possibilitats d'actuació) o el suport decidit de l'Administració per a aquest tipus de treball.

Les dades recollides van possibilitar recollir informació sobre l'organització general dels serveis, els models de funcionament dels equips i la formació que porten a terme els professionals.

L'àmbit legal i institucional que des de l'Administració es fixa per a la relació entre assessor i usuaris del servei és marcat per:

- Les decisions de política educativa, és a dir, la voluntat d'introduir els canvis prescrits per la reforma educativa i que a la pràctica ha suposat una important ampliació de les funcions atribuïdes als professionals de l'assessorament.
- La necessitat de respondre a les necessitats expressades pels centres, fet que comporta que, encara que el marc politicoinstitucional que s'ha dibuixat per a l'assessorament psicopedagògic defineixi els equips externs als centres com a equips amb possibilitats de constituir una xarxa sectoritzada amb funcions preventives i compensadores en relació amb altres xarxes de suport natural i/o professional, les seves disposicions més concretes acaben compromentent la tasca dels equips a les necessitats i expectatives dels centres i docents amb els quals manté relació. Aquestes necessitats i expectatives es concreten en demandes d'intervenció que no sempre coincideixen amb les que aquests professionals perceben com a prioritàries en relació amb la situació educativa de la zona on treballen. Els professionals solen percebre la intervenció a través de programes preventius destinats als alumnes, i l'assessorament al professorat, com les actuacions que més incidència poden tenir en la millora de la qualitat educativa, mentre que les demandes dels centres tenen molta més relació amb la valoració i l'atenció psicopedagògica als alumnes.
- Les condicions econòmiques, que possibiliten unes condicions de treball que no s'ajusten a les expectatives que es dipositen en els professionals i que a la

pràctica dificulten l'establiment d'un marc per a la intervenció en els termes que la mateixa Administració defineix.

Respecte al marc teóricoconceptual disponible per a la pràctica professional, en les conclusions del treball s'assenyalava que existeix una important producció teòrica disponible capaç d'informar l'assessor sobre les característiques dels contextos d'assessorament, sobre la pràctica educativa, les condicions instruccionals, sobre els problemes d'aprenentatge, etc.

En relació amb la producció teòrica específica sobre la pràctica assessora, s'observa una tendència a conceptualitzar l'assessorament i a construir el rol d'assessor de manera molt marcada des de les funcions que l'administració educativa atribueix a aquests professionals, encara que darrerament també comencen a aparèixer propostes d'ampliació del rol d'assessor més enllà de les funcions atribuïdes. Tot i així, no existeix una única manera de conceptualitzar l'assessorament. La figura 1 mostra com els diferents autors que tracten el tema atribueixen significats diferents al concepte d'assessorament.

AUTORS	SIGNIFICAT ATRIBUÏT AL CONCEPTE D'ASSESSORAMENT
Nieto i Portella (1992) Rodríguez Moreno (1992) Álvarez Rojo (1994) Rodríguez Romero (1995, 1996) Sanz Oro (1995) Sánchez Miguel i Ochoa de Alda (1995) Gordillo (1996) Jiménez i Porras (1997)	Assessorament com a procediment d'ajuda a través del qual un professional ajuda un altre professional a solucionar els problemes de la seva pràctica. Procés de resolució conjunta de problemes que implica la conceptualització del problema, la cerca de solucions i l'avaluació.
Bassedas (1989, 1991) Huguet (1990, 1996) Martín i Solé (1992) Coll (1996) Monereo i Solé (1996) Solé (1997) Mauri (1999) Solé i Colomina (1997, 1999)	Assessorament com a servei de suport professional de què disposen els centres per adequar les respostes educatives a les característiques dels alumnes. L'objectiu de l'assessorament és el desenvolupament curricular i l'optimització de les situacions d'ensenyament i aprenentatge.
Bolívar (1995, 1997, 1998) Bonilla (1996) Escudero (1990, 1992) Marcelo (1994) Torres González (1998) Renau (1998)	Assessorament com a procediment relacional i col·laboratiu que pretén el desenvolupament institucional i la millora dels recursos propis dels centres. El desenvolupament institucional i organitzatiu és l'objectiu de l'assessorament.

Figura 1. Significats atribuïts a l'assessorament.

També en relació amb la producció teòrica específica sobre la pràctica assessora, en les conclusions del treball s'assenyalava la necessitat de referents metodològics i procedimentals capaços d'orientar els professionals en la seva actuació en les diferents situacions i que permetin avançar definitivament cap a l'assumpció d'un rol de conceptualitzador extern, de dinamitzador institucional i d'assessor metodològic de processos d'innovació que tinguin com a objectiu la millora de les pràctiques educatives. A través de la revisió bibliogràfica, es va constatar que els diferents autors proposen diverses maneres de classificar els models d'assessorament (figura 2), però proposen molts pocs referents pràctics per a l'actuació.

CRITERI DE CLASSIFICACIÓ	AUTORS	MODELS
En funció del tipus de relació que es dóna entre assessor i assessorat	Louis (1985) Escudero i Moreno (1992) Bolívar (1997) Bonilla (1996)	- M. centrat en els continguts - M. centrat en el procés
En funció de les seves finalitats	Rodríguez Espinar (1993) Álvarez Rojo (1994) Álvarez i Bisquerra (1996) Jiménez i Porras (1997) Sobrado (1997)	- M. de consell o <i>counseling</i> - M. de serveis - M. per programes - M. de consulta - M. a través de mitjans tecnològics
En funció de la concepció teòrica que està en la base del model	Bassedas (1989) Huguet (1993) Monereo i Solé (1996) Solé (1998) Solé i Colomina (1997, 1999)	- M. clínic - M. educacional-constructiu

Figura 2: Classificació dels models d'assessorament.

Les dades obtingudes en l'estudi que acabem de presentar indubtablement van suposar un apropament al coneixement respecte a la intervenció i l'assessorament psicopedagògics, així com un apropament a les possibilitats i els límits que imposen els marcs de determinació considerats en la intervenció quan aquesta és portada a terme per serveis institucionalitzats al context escolar. Però, en iniciar la recerca sobre la intervenció i l'assessorament a la universitat, va ser necessari fer una nova revisió de les característiques de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics, així com dels marcs que determinen la intervenció. En aquesta nova revisió, la perspectiva ja no podia ser la dels equips institucionalitzats en el context escolar, sinó que calia obrir els marcs a la perspectiva d'un treball no instituït en un context universitari.

Estructura del treball que ara es presenta

El treball que presentem, i que dóna compte de la recerca portada a terme, es compon de tres parts.

En la **primera part** presentem l'estudi realitzat en relació amb el canvi i la innovació educatius, així com la contribució que la intervenció i l'assessorament psicopedagògics poden fer a la promoció i facilitació del canvi educatiu. Així, en primer lloc —*capítol I*— considerem la innovació educativa com el procés de canvi que cerca la millora de la qualitat de l'ensenyament i de l'aprenentatge. Si durant molt de temps s'ha identificat la

implantació de millores amb les activitats de formació permanent del professorat per part d'experts amb un important saber tècnic, ara cada cop són més les veus que demanen una acció que, a més d'introduir canvis, sigui capaç d'incidir en el desenvolupament del professorat. En definitiva, la millora educativa deixa de ser un problema de “com es poden implementar millor les innovacions promogudes externament”, per passar a ser “com es poden facilitar canvis en la manera d'exercir la professió de l'ensenyament i en la manera de funcionar dels centres”. En segon lloc — *capítol 2*—, ens apropem a la intervenció i l'assessorament psicopedagògics a través de les diferents dimensions conceptuals que caracteritzen aquest concepte. D'altra banda, en aquest capítol es parteix de la idea que el suport que poden oferir els professionals de la psicopedagogia pot contribuir al desenvolupament de projectes innovadors i a la cerca de la millora educativa a la universitat, de manera que les dimensions conceptuals es revisen també des d'aquesta perspectiva.

En la **segona part** presentem dos capítols sobre el context universitari com a context institucional per a la intervenció i l'assessorament psicopedagògics. Així, en el *capítol 3* s'estudia la institució universitària amb l'anàlisi tant de la seva història com de les característiques que defineixen l'escenari actual en què les universitats han de portar a terme la seva activitat. L'escenari actual es defineix per la competitivitat entre les diferents institucions, per l'heterogeneïtat dels estudiants que ingressen a la universitat, les noves demandes econòmiques i productives de la societat, com també per les noves necessitats creades a partir de la voluntat d'integració europea. Aquest escenari està generant un important interès per la qualitat de la docència que es porta a terme. La docència i la millora de la qualitat de la formació que s'imparteix a la universitat són actualment objecte d'anàlisi i d'implementació de polítiques i plans estratègics específics per a la seva millora. També en aquest capítol es revisen les característiques de l'escenari dels estudis tècnics a les escoles d'enginyeria. Al *capítol 4* s'analitza el tipus d'intervencions que més habitualment s'han portat a terme en aquest context i que fonamentalment són intervencions orientadores adreçades als estudiants.

En la **tercera part** presentem l'estudi interpretatiu que hem portat a terme. Al *capítol 5* donem compte dels objectius i la metodologia que s'ha seguit en aquest estudi. Al *capítol 6* presentem el resultat de la primera anàlisi realitzada, a través d'un text on es descriuen el context i la pràctica d'assessorament que s'ha portat a terme. Al *capítol 7*

presentem un informe elaborat a partir de l'anàlisi interpretativa del text presentat al capítol anterior. Aquest informe es va enviar a cinc persones expertes per conèixer la seva perspectiva sobre el tema que ens ocupa. Finalment, al *capítol 8* presentem l'anàlisi de les perspectives aportades pels experts. Aquestes persones aporten una perspectiva complementària i interdisciplinària a l'estudi.

La **quarta i última part** d'aquest treball es dedica a les conclusions.

PRIMERA PART:

REFERÈNCIES TEORICOCONCEPTUALS DE LA RECERCA.

En aquesta primera part presentem el marc teòric que fonamenta la recerca. Partim de la idea que la innovació i la millora educatives poden ser objecte del treball dels professionals de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics i, en conseqüència, el marc teòric que es pren com a fonamentació el constitueixen tant les teories sobre el canvi, la innovació educativa i la millora educativa com el marc conceptual desenvolupat en relació amb la intervenció i l'assessorament psicopedagògics.

En primer lloc —*capítol 1*— presentem una aproximació a les teories del canvi i la innovació educativa. Aquestes teories ens permeten entendre la innovació, el canvi i la millora com quelcom que s'ha de generar des de les mateixes institucions educatives, amb la implicació de tots els agents afectats. El focus d'atenció ja no està en la identificació de les dificultats que tenen els professors en la seva docència per dissenyar les solucions, sinó que l'interès de les teories sobre el canvi se centra en la manera com es poden obrir espais de reflexió i investigació que possibilitin el desenvolupament professional dels professors i l'optimització dels recursos que tenen aquestes institucions. De la mateixa manera, el canvi i la innovació educatius no poden oblidar que l'objectiu central són els processos i els resultats de l'ensenyament i l'aprenentatge.

Al *capítol 2* revisem diferents perspectives conceptuais que ens permeten conceptualitzar la intervenció i l'assessorament psicopedagògics. Les perspectives que es revisen són: les finalitats o els principis que guien la intervenció, l'organització i la utilització del coneixement en l'assessorament, els models teòrics que es prenen com a referència en la intervenció, la manera com es construeix la relació entre els assessors i els assessorats i, com a última perspectiva, es revisen els àmbits d'intervenció.

En les darreres dècades, la intervenció i l'assessorament psicopedagògics han estat objecte de moltes publicacions i molts desenvolupaments teòrics i pràctics que intenten fonamentar aquesta pràctica perquè pugui respondre més adequadament a les noves demandes dels centres educatius. En la revisió que aquí fem no pretenem ser exhaustius, sinó que hi presentem exclusivament els resultats de la consulta bibliogràfica que més han orientat el nostre estudi. D'altra banda, també cal tenir en compte que el coneixement disponible sobre la intervenció psicopedagògica ha estat generat en trams educatius no universitaris.

Capítol 1

TEORIES SOBRE EL CANVI I LA INNOVACIÓ EDUCATIUS

En aquesta primera part revisem els enfocaments que recentment s'han desenvolupat en relació amb el canvi i la innovació educatius per apropar-nos a la seva comprensió. La nostra intenció és arribar a conceptualitzar el canvi i la innovació educatius, així com determinar el paper que els assessors psicopedagògics tenen en aquests processos.

1.1. El desenvolupament de les teories sobre el canvi i la innovació en educació

En la bibliografia específica sobre el tema s'accepta, en termes generals, que una innovació és “qualsevol aspecte nou per a un individu dins d'un sistema” (Pérez Ferra, 2000: 209), i aquesta definició, encara que probablement és excessivament genèrica, ens aproxima d'alguna manera a la complexitat d'aquest concepte, ja que implica que allò que és una innovació per a una persona pot no ser-ho per a una altra a fora o a dins del mateix sistema; i també implica que la innovació requereix el reconeixement de les persones que la promouen, la porten a la pràctica, així com de les que en reben els efectes.

En el context educatiu, el canvi i la innovació comencen a formar part del discurs i la cultura dels educadors a partir dels anys seixanta (Sancho, Hernández, Carbonell, Tort i Simó, 1998), moment en el qual, especialment als EUA, es pretén donar resposta als problemes socials a través dels canvis en l'educació. Les innovacions introduïdes en aquell moment buscaven canvis de manera conscient i directa, i es proposaven com a objectiu la millora del sistema educatiu. A la pràctica, les innovacions seguien un model molt tècnic basat en la idea que allò important és el disseny de les innovacions, la qualitat intrínseca del disseny i les seves intencions de millora. La implementació no era considerada com un element fonamental, ja que es pensava que, si la innovació estava ben dissenyada, els professors l'adoptarien i la portarien a la pràctica sense

dificultats. Des d'aquesta perspectiva, caracteritzada pel fet de ser instrumental i tècnica, el canvi i la innovació es conceben com a processos relativament mecànics i jeràrquics, i s'oblida que essencialment són processos socials que incorporen, als aspectes tècnics, activitats de coordinació, aprenentatge, negociació i intercanvi de coneixements. En aquesta visió lineal i tècnica, els canvis es legitimen pel fet d'haver estat dissenyats per experts; d'aquesta manera es nega la capacitat de les institucions per iniciar processos de canvi autònoms.

Giroux (1999) observa que les innovacions educatives impulsades des d'aquesta perspectiva del canvi demostraven molt poca confiança en les capacitats dels professors per exercir el lideratge intel·lectual i de valors amb els alumnes, ja que eren considerats exclusivament com a aplicadors dels canvis, dissenyats de manera externa als contextos on treballaven.

Segons Fullan (1991), a partir dels anys setanta va començar a sorgir una investigació sistemàtica sobre la naturalesa dels processos de canvi i d'innovació educatius, interessada per conèixer les condicions, els factors i les variables que incideixen de manera significativa en el desenvolupament dels projectes innovadors. Bolívar (1998) assenyala que, en un principi, els nous plantejaments teòrics es preocupaven més per apuntar les causes que explicaven el fracàs d'alguns dels intents d'introduir canvis en els centres escolars que no pas per explicar què cal fer perquè les millores educatives siguin possibles. També en aquesta època es posa de manifest que la noció d'innovació adoptada fins a aquell moment seguia un model del canvi massa simplista i que no s'ajustava a la complexitat de les escoles ni a les relacions que s'hi donen. Es comença a pensar que els canvis en educació depenen del que els professors fan i pensen, com també que cal negociar i adaptar les innovacions a les característiques i les necessitats dels professors i dels centres (Fullan, 1991). Així mateix, es reconeix que els processos de canvi i innovació són fenòmens complexos i que depenen de les pràctiques socials, culturals i personals que existeixen en els contextos on es porten a terme (Pérez Ferra, 2000).

Bolívar ho explica de la manera següent:

“L'evidència de l'escassa aplicabilitat pràctica que tenien les innovacions i reformes dissenyades pels experts a nivell general, així com la constatació de les dificultats que existien perquè els professors adoptessin aquestes reformes, va fer que es busquessin nous plantejaments epistemològics i metodològics, que compartien entre si la crítica a l'anterior model vertical en la introducció dels canvis i que començaven a considerar el professorat i el centre com a elements clau en la innovació educativa” (Bolívar, 1998: 43).

En aquest context comença a desenvolupar-se tot un marc de teoria respecte al canvi i la innovació, principalment gràcies a la cooperació entre investigadors i professors que conjuntament han adoptat el canvi com a objecte de coneixement.

Dins aquestes teories sobre el canvi i la innovació educatius, destaquen dos moviments teòrics i pràctics: el moviment d'Eficàcia Escolar i el de Millora de l'Escola, per la contribució que han suposat en la manera d'entendre els factors que contribueixen a la millora de la qualitat dels centres docents.

Aquests dos moviments, a més de compartir el mateix fi —aportar coneixements per optimitzar la qualitat de l'educació—, compartien l'objecte de la seva atenció: el centre educatiu era adoptat com la unitat bàsica del canvi i la innovació, al mateix temps que era considerat com el lloc idoni per al desenvolupament de la qualitat educativa. Van introduir la noció del centre com a lloc estratègic del canvi, així com la idea que els centres han de tenir la capacitat de decidir sobre els projectes de canvi i millora d'acord amb les seves pròpies prioritats. Promoure la innovació i el canvi educatius significa, des d'aquests enfocaments, que els centres puguin constituir-se i desenvolupar-se — amb els incentius, les estratègies i els suports externs oportuns— en espais institucionals per al canvi i la millora. En aquests moviments es partia de la hipòtesi que les escoles havien de ser llocs d'aprenentatge no només per als estudiants, sinó també per als professors i, segons aquesta hipòtesi, es pretén provocar canvis organitzatius i curriculars en l'àmbit dels centres perquè aquests tinguin un impacte positiu en les pràctiques docents d'ensenyament i aprenentatge a l'aula. El focus d'atenció es posa en el centre, pensant que així es poden provocar canvis en la manera com ensenyen els professors.

Vegem amb més detall dos dels principals moviments del canvi i la millora educatius desenvolupats a partir dels anys vuitanta.

El moviment d'Eficàcia Escolar tenia com a objectiu buscar els factors que fan que un centre sigui "eficaç", entenent per eficaç aquell centre que promou el progrés de tots els seus alumnes més enllà d'on s'espera, considerant el seu rendiment inicial i el seu historial. Des de la seva creació, el moviment d'Eficàcia Escolar ha passat diferents fases que han transformat els seus plantejaments, enfocaments i metodologies, però el resultat final sempre ha estat una sèrie de factors associats al rendiment acadèmic de l'alumnat. D'aquesta manera van aparèixer els cinc factors de Rutter, les llistes elaborades a partir de les investigacions de Reynolds i Mortimore o els models d'eficàcia de Scheerens (citats per Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández i Pérez, 2001).

Aquest moviment ha contribuït a consolidar un important nucli de coneixements sobre el funcionament dels centres i sobre el canvi educatiu. Entre les principals ensenyances que ens ha deixat aquest moviment d'Eficàcia Escolar, Marchesi i Martín (1998) destaquen:

- L'educabilitat dels aprenents. S'afirma que, amb les condicions i les ajudes adequades, tots els estudiants poden aprendre.
- Orientació cap als resultats. S'insisteix que l'eficàcia depèn de la distribució equitativa de les fites educatives assolides entre tota la població d'un centre.
- La necessitat d'assumir responsabilitats amb els estudiants. Els baixos resultats acadèmics no depenen tant de les condicions individuals o socials dels estudiants com del mateix centre educatiu. El centre educatiu ha d'assumir responsabilitat respecte a allò que succeeix als estudiants.
- Atenció a la consistència en la comunitat. Els millors centres són els centres més cohesionats —estructuralment, simbòlicament i culturalment— i els que són capaços de funcionar com un tot.

Aquest moviment també ha estat objecte de nombroses crítiques que fan referència al fet que és un moviment teòric, desenvolupat exclusivament per investigadors, a la seva limitada aplicabilitat, a la idea d'eficàcia educativa que manté (eficàcia com a resultats), així com al fet d'entendre la qualitat educativa com l'increment dels resultats (cognitius) dels estudiants, sense tenir en compte els processos educatius.

D'altra banda, el moviment de Millora de l'Escola pretén capacitar organitzativament el centre com a totalitat perquè pugui resoldre de manera autònoma els seus problemes. Aquest moviment ha estat desenvolupat fonamentalment per *pràctics* de l'educació i pretén canviar la realitat existent més que no pas estudiar-la. Les seves preocupacions se centren en la manera com es pot canviar l'escola, com es poden proporcionar als agents de canvi les habilitats necessàries per portar a terme la millora de l'escola. Segons Bolívar (1998), aquest interès per generar condicions internes en els centres de manera que promoguin el desenvolupament del centre com a institució ha fet que aquest moviment oblidí que l'objectiu últim ha de ser la millora de les experiències educatives que s'ofereixen als estudiants i l'increment del seu aprenentatge.

Les aportacions més importants d'aquest moviment són (segons Hopkins, Ainscow i West, 1994):

- El centre és la unitat del canvi. Els objectius de millora han d'orientar-se a tots els nivells del centre si no volen quedar-se reduïts al treball aïllat.
- El centre ha d'ampliar les seves relacions amb els agents i institucions amb què comparteix objectius. En el canvi s'han d'implicar altres agents i institucions.
- El canvi ha de ser planificat i sistemàtic i ha de conduir a la institucionalització.
- És imprescindible l'avaluació del canvi.

Actualment es considera que cap d'aquests dos moviments per si mateix no pot aportar un coneixement complet sobre la millora i el canvi.

Davant aquesta insuficiència han sorgit altres moviments, com ara el moviment Millora de l'Eficàcia Escolar (*Effective School Improvement*) o el moviment de Gestió Basada en el Centre (*School-Based Management*). El primer d'aquests nous moviments intenta ser una síntesi comprensiva dels dos moviments esmentats anteriorment, però corregint-ne les deficiències principals, de manera que inclou, entre els objectius de millora, les experiències educatives dels alumnes i els nivells de consecució. El segon proclama la descentralització i l'autonomia dels centres i l'increment de la participació dels professors en la presa de decisions.

Si els dos moviments revisats en primer lloc destacaven el centre i la dimensió organitzativa com a plataforma facilitadora del canvi en educació, en els moviments de Millora de l'Eficàcia Escolar i de Gestió Basada en el Centre s'entén que les accions de millora ha de pretendre tant incrementar la qualitat dels aprenentatges dels estudiants com promoure en els centres la capacitat per resoldre els seus problemes. Per aquests moviments, no és possible oblidar que els centres educatius han de promoure l'aprenentatge, encara que tampoc no es pot oblidar que els centres no milloraran a menys que els professors, individualment i col·lectivament, es desenvolupin professionalment. Cal que els centres educatius en conjunt es desenvolupin i, per tant, també cal que existeixin oportunitats perquè els professors aprenguin junts. La principal força impulsora dels canvis i la innovació són els professors, que, en una tensió entre el canvi i la continuïtat, i a través del treball coordinat i cooperatiu, són els qui poden portar a terme les innovacions en els centres. Els professors, en el seu compromís amb els objectius del centre, i seguint un moviment de baix a dalt, poden orientar i portar a terme els projectes innovadors amb més possibilitats d'èxit. De la mateixa manera, s'assenyala que és desitjable la col·laboració d'agents externs en la formació del professorat, en el seguiment dels programes de millora, així com en la valoració dels resultats.

A partir del desenvolupament de les teories sobre el canvi i la innovació educatius, autors com ara Miles (1987), Fullan (1992) o Hopkins i Lagerwig (1997) conclouen que la innovació és un procés complex, interactiu i incert, i entenen que la innovació s'ha de generar des de les mateixes institucions educatives i que els canvis impulsats pels professors individualment han deixat pas als canvis gestionats pels centres globalment, de manera que afecten equips de professors. Així mateix, s'assumeix que és un procés, i no un acte puntual, que necessita temps i que ha de ser analitzat, gestionat i avaluat.

Tots els factors que avui dia es prenen en consideració quan es parla d'innovació fan que en aquest moment la innovació es vegi com un procés interactiu, complex i altament diferenciat tant en l'àmbit sectorial com en les mateixes institucions educatives i en els professors. En el pròxim apartat ens aproparem als significats i les característiques que actualment s'atribueixen al concepte de canvi i innovació en educació.

1.2. Significats i característiques de la innovació educativa

Existeixen diferents formes de definir què és la innovació educativa, com també existeixen diferents formes d'interpretar i entendre aquestes definicions.

La innovació educativa, com qualsevol altra noció educativa, està condicionada per les ideologies, per les relacions de poder en el control del coneixement, per les característiques dels contextos socioculturals, per les conjuntures econòmiques i polítiques i pel grau d'implicació que aquestes tenen en el món educatiu (Carbonell, 2001).

La innovació educativa, en determinats contextos, s'associa als moviments de renovació pedagògica, com també al canvi i la millora educatius. Així, per alguns autors els canvis intencionals i planificats que tenen com a objectiu la millora educativa són els que es poden considerar innovació. Des d'aquesta perspectiva, la innovació és un procés d'acció —principalment de caràcter organitzatiu i didàctic— que cerca la millora de la qualitat de l'ensenyament i del sistema educatiu (AD, 1995). Es podria dir que les innovacions són qualsevol procés de canvi que es produeix en l'àmbit educatiu amb la voluntat d'iniciar una millora educativa. Així, la voluntat i la intencionalitat de millora dels processos educatius en general sembla que són els elements més importants.

Per Pérez Ferra (2000), la innovació també manté relació amb el canvi i la millora, però aquesta només es produeix quan els destinataris modifiquen les seves normes i creences: “Tota innovació pretén establir un canvi qualitatiu de signe positiu, però les innovacions només produiran millores quan provoquin alteracions en les creences i formes significatives que tenen els professors i alumnes per canviar els processos d'ensenyament i aprenentatge” (p. 209).

González i Escudero (1987) no relacionen tan directament la innovació amb la millora educativa. Per ells la innovació és:

“Una sèrie de mecanismes i processos, més o menys deliberats i sistemàtics, a través dels quals s'intenta introduir i promocionar certs canvis en les

pràctiques educatives. Aquests mecanismes i processos són reflex de dinàmiques explícites que pretenen alterar les idees, concepcions, continguts i pràctiques educatives en alguna direcció renovadora respecte a l'existent...” (González i Escudero, 1987: 11).

Com podem veure, aquesta definició d'innovació assenyala clarament el procés innovador com un procés complex, de caràcter multidimensional, i en el qual és necessari implicar uns procediments o unes estratègies perquè els canvis siguin adoptats. Així mateix, en aquesta darrera definició, s'entén que la innovació implica processos d'aprenentatge i d'adaptació.

Respecte a la innovació educativa, Escudero (1988) assenyala:

- *La innovació educativa és un procés de definició, construcció i participació social. El canvi educatiu no es pot plantejar al marge de les tensions i contradiccions del mateix sistema social i de les seves línies cap al futur, sinó que ha de ser àmpliament debatut i avalat per tot el cos social. Innovar en educació, assenyala l'autor, requereix una fonamentació reflexiva, crítica i deliberativa sobre què s'ha de canviar, en quina direcció, com s'ha de fer i amb quina política de recursos.*
- *La innovació educativa mereix ser pensada com una tensió utòpica en el sistema educatiu, en els centres, en els agents educatius. La innovació significarà una aposta per allò que col·lectivament es construeix com a desitjable.*
- *La innovació en educació ha d'assemblar-se més a un procés de capacitació i potenciació d'institucions educatives i dels subjectes que a la implantació de programes, tecnologies o a la inculcació de nous termes i concepcions. Avui dia ja es considera superada la visió tecnològica del canvi i es defensa una innovació entesa com a procés de construcció institucional i personal.*
- *La innovació educativa no es pot esgotar en meres enunciacions de principis. Cal que els projectes innovadors elaborin perfils integrals de canvi.*
- *Innovar en educació requereix articular degudament una sèrie de processos i establir una estructura de rols complementaris. Avui dia és un imperatiu pensar i decidir sobre el canvi en totes les seves fases tant en el disseny com en la seva implementació, avaluació i institucionalització.*

Des d'aquesta perspectiva, es produeix una innovació quan els destinataris modifiquen les seves normes i creences i quan s'impliquen en una reelaboració dels discursos i les pràctiques. En aquest sentit, podríem dir que les creences i els patrons d'intervenció dels professors exerciran una funció medidora entre les intervencions de caràcter extern i les pràctiques educatives. El canvi i la innovació han de tenir en compte l'univers de significats i valors que formen part tant de la identitat dels professors com de les fites de referència en què han estat socialitzats i que solen ser assumides en les seves pràctiques. Sigui quin sigui el tipus de canvi o innovació que es pretengui, cal partir de la història i la cultura actual de la institució educativa. D'altra banda, la innovació requereix situar els processos de canvi en una perspectiva que prevegi què s'ha de fer i com s'ha de fer, en relació amb per què s'ha de fer i per què es fa. La innovació ha d'entrar en el món d'allò concret, pràctic, situacional i personal.

També per Bolívar (1994), els canvis en les institucions educatives tenen un caràcter progressiu i processual, i només quan aquests fan referència a canvis en els processos educatius o afecten el desenvolupament del currículum (ja sigui en l'àmbit de creences, materials o pràctiques) i són percebuts com a nous per qui els adopta s'anomenen innovacions educatives.

Pensem que Solé (2001), en la cita següent, resumeix molts dels elements que hem assenyalat fins ara en relació amb el significat dels canvis i les innovacions educatives:

“Els canvis només poden generar-se “des de dins”, és a dir, des del sentit que els seus protagonistes poden atribuir-li. Quan un professor o un equip de professors sent una certa insatisfacció amb algun aspecte de la seva pràctica pot llavors mostrar disponibilitat per analitzar-la i potser enfocar-la d'una altra manera. Però si el que se li ofereix no té en compte la seva manera de fer, la seva manera de pensar i les característiques de la seva aula en tant que context d'aprenentatge, no pot estranyar que influeixi molt, poc o gens en la seva pràctica i en el seu coneixement. Incorporar un canvi constitueix un llarg procés de negociació, a vegades amb altres, i sempre amb un mateix, procés que no deixa el ja existent sinó que es construeix sobre el coneixement previ gràcies a la intervenció d'altres veus i altres mirades sobre una mateixa realitat” (p. 272).

Des d'un enfocament sociopolític, es considera que el canvi i la innovació pertanyen a la categoria d'assumpes socials i polítics (Santos Guerra, 2000), ja que s'entén que comporten diferents tipus de conflictes i compromisos perquè pretenen, en última

instància, un canvi en la cultura docent. Des d'aquesta perspectiva, la innovació genera conflictes relacionals —ja que la cooperació necessària en tota innovació és més problemàtica que automàtica— i conflictes d'influència i poder, que fan necessària la negociació i el compromís entre els participants en la innovació.

De la mateixa manera, es considera que comporta conflictes de tipus cultural, ja que es parteix de la idea que els diferents sectors implicats en la innovació formen part de diferents cultures o subcultures, que representen diferents valors i que adopten significats diferents sobre la realitat. Des d'aquest punt de vista, la innovació es concep com la interacció entre cultures diferenciades i demana estudiar la manera com les persones interpreten els fets. Efectivament, aquesta perspectiva atribueix una importància especial al concepte de cultura dels centres, i entén que la transformació de la cultura és un dels indicadors més clars que un canvi important s'ha produït.

Per aclarir què s'entén per *cultura de centre*, Marchesi i Martín (1998) estableixen les diferències que existeixen entre estructura i cultura de centre. Per aquests autors, l'estructura es refereix principalment al sistema organitzatiu, als processos per adoptar decisions, al tipus de participació establerta, als papers que desenvolupen els diferents agents, etc. La cultura són les creences, conviccions o idees que mantenen els professors i la comunitat educativa en relació amb l'ensenyament, l'aprenentatge dels alumnes i el funcionament del centre. La cultura inclou les relacions que s'estableixen en el centre, les normes que afecten la comunitat educativa i els processos d'ensenyament i aprenentatge, els sistemes de comunicació i el tipus de col·laboració que es produeix entre els professors. Diferents autors fan notar les relacions d'interdependència que existeixen entre estructura i cultura: l'estructura genera cultura, però els canvis en la cultura poden modificar l'estructura existent.

Antúnez (1996) defineix la cultura com el conjunt de significats, principis, valors i creences compartits per tots els membres d'una organització, que li donen una identitat pròpia i determinen i expliquen la conducta peculiar dels individus que la formen i la de la mateixa institució. Per aquest autor, la cultura representa la part oculta de l'iceberg que constitueixen els centres educatius, l'element més decisiu i determinant de tots els que componen els centres, i s'expressa tant a través de manifestacions conceptuals i verbals (fites, objectius, currículum, llenguatge, etc.) com a través de manifestacions del

comportament (rituals, cerimònies, processos d'ensenyament i aprenentatge, normes, suports o models d'interacció).

Tot canvi representa un canvi en la cultura del centre i, amb la intenció de minimitzar les resistències que es poden generar cap al canvi, cal conèixer el centre i la seva cultura per partir d'ella, conèixer com les persones, en un context determinat, interpreten la realitat que els envolta. Des d'aquesta perspectiva, la innovació i el canvi educatius pertanyen a la categoria de conflicte pel seu caràcter incert i problemàtic, pertanyen a la categoria d'assumpte cultural i polític, subjecte a pugnes entre concepcions culturals i ideològiques i a complexos jocs d'interessos, influències i poder (Escudero, 1999).

A partir d'aquests plantejaments, ja no és possible pensar que el canvi educatiu és un trajecte marcat per la racionalitat, el convenciment dels usuaris i per l'aplicació eficient i efectiva dels canvis proposats. Els canvis en educació, en qualsevol nivell i en qualsevol àmbit o tema, no es poden entendre únicament com la manera de respondre a determinats problemes, sinó que en si mateixos representen un problema.

D'altra banda, i en relació amb les característiques de la innovació educativa, Carbonell (2001) destaca les següents:

- El canvi i la innovació són experiències personals que adquireixen un significat particular en la pràctica, ja que han d'atendre tant interessos col·lectius com individuals.
- Les innovacions permeten establir relacions significatives entre els diferents sabers de manera progressiva per anar adquirint una perspectiva més elaborada i complexa de la realitat.
- La innovació pretén fer dels centres educatius uns llocs més democràtics, atractius i estimulants.
- La innovació tracta de provocar la reflexió teòrica sobre les vivències, experiències i interaccions educatives.
- La innovació amplia l'àmbit d'autonomia pedagògica dels centres i els professors.
- La innovació es basa en la cooperació i l'intercanvi permanent com a font de contrast i enriquiment.

- La innovació fa que emergeixin desitjos, inquietuds i interessos que habitualment passen desapercebuts.
- La innovació facilita l'adquisició de coneixements, com també la comprensió d'allò que dóna sentit al coneixement.

I en aquesta mateixa línia, De Diego (2002) assenyala que els processos innovadors són processos que:

- Es desenvolupen en el context dels centres educatius.
- Pretenen canvis intencionals. Representen una actitud deliberada d'introduir modificacions, encara que s'iniciïn de manera poc explícita.
- Són processos mínimament planificats.
- S'orienten cap a la millora i neixen en el context de la reflexió professional dels centres per millorar les pràctiques docents en funció de les necessitats dels seus usuaris i de les pròpies concepcions professionals.
- La millora experimentada es pot constatar i avaluar.
- Tenen intenció de consolidar-se i de perdurar en el temps.
- Tendeixen a cercar canvis a diferents nivells de profunditat.
- Tenen intenció de difondre's i generalitzar-se.

Per la seva banda, Rué (1994) assenyala que, perquè les innovacions siguin possibles, cal també la generació d'idees innovadores. Segons House (1974, citat per Rué, 1994), les condicions que permeten la generació d'aquestes idees són: seguretat psicològica i llibertat; diversitat d'enfocaments, temes i persones; increment en el contacte interpersonal; compromís intern en la recerca de solucions; existència d'una determinada estructura que ajudi a definir els problemes i una moderada competició. Allà on les activitats es troben completament programades no hi pot haver innovació sinó producció.

Respecte als projectes innovadors, Rué (1994) assenyala:

“La pràctica innovadora en educació es trobarà més legitimada en la mesura que els valors que els serveixen de referència es sotmeten a debat públic i a l'avaluació dels resultats de la pràctica, si la seva fonamentació s'adiu amb l'estat actual del coneixement psicopedagògic, si garanteix uns nivells alts de

participació i de democratització institucional, si afavoreix l'eficàcia i l'equitat del sistema educatiu, si s'incrementen les oportunitats i la qualitat de les situacions d'aprenentatge per a tothom, o si afavoreix la millora de l'autonomia professional dels docents" (p. 12).

De Diego (2002), en relació amb el paper que els assessors psicopedagògics poden tenir en aquests processos innovadors, assenyala que els assessors poden donar suport a les estratègies innovadores en els centres sempre que s'adopti un rol de facilitador de processos, en el qual s'ajudi els professors en la detecció, reflexió, recerca d'informacions, plantejaments d'alternatives, planificació de canvis, avaluació, consolidació, etc. De la mateixa manera, considera que assumir aquest rol no exclou que els assessors aportin coneixements concrets sobre els continguts que pretenen innovar.

Per acabar aquest apartat, en el qual ens proposàvem apropar-nos als significats i les característiques del canvi i la innovació educatius, volem recollir els factors que, segons alguns autors com Santos Guerra (2000) o Carbonell (2001), han destacat per si poden facilitar o dificultar la innovació:

<i>Factors que impulsen la innovació</i>	<i>Factors que dificulten la innovació</i>
Equips docents sòlids i comunitat educativa receptiva i oberta als canvis.	Equips docents sense objectius clars i comunitat educativa amb tendència a la continuïtat.
Sentiments de pertinença i identitat amb els processos i situacions que afecten el centre.	Sentiments de pessimisme i malestar docent.
Assumpció conscient de la responsabilitat respecte a la funció social i educativa del centre al mateix temps que s'exigeixen els beneficis i recursos a què tenen dret.	Rutina de les pràctiques professionals, corporativisme, conservadorisme i funcionarització de la professió docent.
Ambients de confiança, comunicació i col·laboració entre els professors.	Ambients on preval un individualisme més relacionat amb la llibertat de càtedra o l'autonomia que amb el treball independent però susceptible de coordinació col·lectiva.
Plantejament d'innovacions i canvis dins d'un context territorial. Existència de xarxes d'intercanvi i cooperació amb altres professors o assessors externs.	Resistència als canvis que procedeixen de l'exterior, absència d'agents externs, incompleta connexió entre teoria i pràctica.

Figura 3: Factors que influeixen en les innovacions.

1.3. Canvi, reforma, millora i innovació educatius

Els conceptes de canvi i innovació educatius es troben sovint associats a altres conceptes com ara: reforma, modernitat i millora educativa. En la literatura sobre innovació educativa es presta molta atenció a la diferenciació entre aquests conceptes i aquí ho volem recollir per l'interès intrínsec que té diferenciar-los respecte d'altres conceptes i realitats properes —reformes, modernització, millores—, amb els quals comparteixen característiques comunes, la qual cosa pot ajudar a aclarir els mateixos conceptes de canvi i d'innovació.

En la nostra cultura solem identificar valorativament tot canvi com a positiu, com una millora o un progrés. Aquesta identitat explica per què la innovació, el canvi o la reforma se solen associar amb el concepte de millora. Un canvi o una innovació no sempre impliquen una millora —encara que allò que caracteritza les innovacions sigui la voluntat de produir-les—, tot i que, com assenyala Fullan (1992), la millora sempre implica un canvi.

El canvi és un succés susceptible de ser observat per les diferències que presenta un procés educatiu a través del temps en les formes, qualitats o estats. *Canvi* se sol utilitzar com a concepte descriptiu, mentre que *millora* és un concepte valoratiu. Escudero (2001) assenyala que la millora pertany a un univers de significats de considerable amplitud, ja que inclou una important diversitat de dimensions que tenen a veure tant amb la idea de què és una bona educació com amb quins són els processos i les condicions que es consideren necessaris perquè es doni aquesta bona educació. Aquestes dimensions comprenen tant el disseny dels sistemes educatius i les seves estructures com aquells elements que es relacionen més específicament amb l'educació que s'organitza i s'ofereix als alumnes en cadascun dels nivells educatius i en el dia a dia. El concepte de *millora educativa* fa referència a valors, continguts i processos generals i específics en un context social i cultural determinat i té components tant ideològics com polítics.

D'altra banda, Bolívar (1998), en relació amb el concepte de *reforma*, assenyala que aquest concepte fa referència a canvis més generals i que poden referir-se exclusivament a canvis formals, en l'àmbit de l'estructura superficial, mentre que la innovació connota

un canvi més restringit i qualitatiu de les pràctiques educatives vigents. Les reformes solen ser planificades en un nivell central, mentre que les innovacions solen generar-se des de les instàncies de base. Les reformes són processos que, en les seves línies principals, pretenen modificar les fites i el marc global de les activitats de la institució educativa, deixant en un segon terme l'atenció als mètodes de treball escolar. En canvi, la innovació fa referència a la modificació de les formes d'actuació com a resposta a les necessitats detectades.

D'altra banda, Carbonell (2001) considera que la modernització tampoc no té res a veure amb la innovació. Segons aquest autor, la modernització de l'educació (omplir les aules d'ordinadors, fer sortides a l'entorn...) no modifica les concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, fa canvis epidèrmics i, per tant, no poden ser considerats com a innovacions.

Fullan (1992) assenyala els components que són necessaris per poder parlar d'innovació:

- Ús de nous recursos instructius o materials curriculars.
- Ús de noves estratègies d'ensenyament, noves pràctiques o noves accions.
- Canvi en les creences o assumptió dels supòsits pedagògics que són en la base de la innovació. Això exigeix un coneixement i comprensió d'aquests supòsits i una internalització positiva.

Innovar, per aquest autor, és, doncs, un procés d'aprenentatge de noves idees i ha de comportar canvis en les conductes i les creences. D'alguna manera, per aquest autor, innovar implica un procés de desenvolupament professional.

Bolívar recull les aportacions dels diferents autors en el següent quadre:

REFORMA	CANVI	INNOVACIÓ	MILLORA
Canvis en l'estructura del sistema . Revisió i reestructuració del currículum.	Modificació a diferents nivells de les pràctiques prèvies existents.	Canvis en els processos educatius més interns o qualitius.	Judici valoratiu en comparar el canvi amb l'estat previ, en funció de l'assoliment de les fites educatives.
Modificacions a gran escala.	Variació en qualsevol dels elements o nivells educatius.	Canvis específics que afecten les creences, els materials o les pràctiques.	No tot canvi-innovació implica una millora. Depèn d'instàncies valoratives o normatives
<p>Tots comparteixen:</p> <p>Percepció de “novetat” per les potencials persones afectades.</p> <p>Alteracions qualitatives o quantitatives de les situacions prèvies.</p> <p>Proposta intencional o planificada d'introduir canvis.</p> <p>Poden ser justificats o valorats segons diverses perspectives i instàncies.</p>			

Figura 4. Significats atribuïts als conceptes de reforma, canvi, innovació i millora.

Font: Bolívar (1998)

Per acabar aquest capítol, hem de remarcar que la complexitat que actualment s'atribueix als processos de canvi i innovació educatius, així com al fet de viure en un moment en què les demandes de canvi són molt importants, ha fet que es miri l'assessorament psicopedagògic com una de les estratègies que poden proporcionar el suport i l'ajuda que requereixen els professors per resoldre els seus problemes i assolir els objectius de millora que es proposen.

En efecte, paral·lelament a aquestes noves perspectives sobre el canvi i la innovació educatius, han sorgit nous enfocaments respecte a l'assessorament psicopedagògic que destaquen el paper que poden tenir, com a contribució al desenvolupament innovador de la docència, el currículum i l'organització del centre. Des d'aquests enfocaments l'assessorament pot col·laborar amb els centres per potenciar la capacitat dels centres i els professors per resoldre els problemes referits a la pràctica educativa i la seva millora. En el pròxim capítol abordarem les principals dimensions conceptuals en relació amb la intervenció i l'assessorament psicopedagògics, amb la intenció d'estudiar com, des de cadascuna d'aquestes dimensions, l'assessorament psicopedagògic es pot constituir en un suport amb un lloc propi en les polítiques de canvi i millora educatius.

Capítol 2

LA INTERVENCIÓ I L' ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGICS

La paraula *intervenció* vol dir prendre part en un assumpte o situació per modificar-lo. Fa referència a l'acció d'un agent "extern" dins els assumptes d'un altre agent, suposant sempre la mediació entre dos agents o elements diferents.

El concepte *intervenció* assumeix que existeixen dos elements diferenciats que es relacionen entre si i que el primer d'aquests elements —l'interventor— interfereix en els assumptes del segon —l'intervingut. Aquesta acció té com a conseqüència una transformació de la situació inicial del segon agent.

Per la seva banda, la paraula *assessorament* fa referència a un conjunt ampli de pràctiques professionals sorgides en camps diversos de l'acció assistencial que es caracteritzen com a pràctiques de suport a professionals i que estan compromeses amb l'oferiment de possibilitats de desenvolupament professional a qui s'assessora. L'assessorament és, per definició, un servei indirecte, i en el món educatiu la seva funció està mediatitzada per la millora o el desenvolupament professional dels membres de l'organització educativa (Nieto Cano, 2001).

La intervenció i l'assessorament psicopedagògics dibuixen, així, una relació en què els interventors o assessors —bàsicament psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs— pretenen incidir, amb la seva actuació, en els processos educatius per transformar situacions que són percebudes com a problemàtiques.

Amb la seva actuació, interventors i/o assessors pretenen incidir en la manera com aprenen i es desenvolupen les persones, en les dificultats i problemes que troben quan porten a terme nous aprenentatges, en les condicions en les quals es realitza l'ensenyament, en el desenvolupament professional dels docents, etc.

La intervenció i l'assessorament psicopedagògics es consideren avui dia com una forma d'ajuda professional, diferent de l'ajuda educativa, de l'ajuda que proporciona l'orientació i de l'ajuda terapèutica. L'acció psicopedagògica té com a objectiu principal oferir ajuda, i per això ha d'adequar-se a les necessitats i a les característiques dels contextos i els agents educatius als quals pretén ajudar. Assoleix els seus objectius quan, a través de la relació i la col·laboració, les persones que han participat en l'acció estan en millors condicions per prendre decisions o per resoldre els seus problemes, perquè han desenvolupat competències i recursos que abans no tenien o no figuraven entre el seu repertori de pràctiques habituals.

En aquest segon capítol, i per aprofundir en les característiques de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics, presentem en primer lloc algunes de les definicions que, sobre la intervenció i l'assessorament psicopedagògics, estan presents en la bibliografia específica. Posteriorment, revisarem diferents perspectives conceptuals que ens ajudaran a caracteritzar el concepte d'*intervenció i assessorament psicopedagògics*.

Les perspectives conceptuals que es revisaran són:

- Les finalitats o els principis que guien la intervenció.
- L'organització i la utilització del coneixement.
- Els marcs teòrics que es prenen com a referència.
- L'estructura d'interacció que es construeix entre assessors i assessorats.
- Els àmbits en els quals es desenvolupa l'assessorament.

2.1. Definicions de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics

Hi ha moltes formes de definir la intervenció i l'assessorament psicopedagògics. Per aquest motiu, n'hem seleccionat algunes segons que s'hi accentuïn aspectes de l'assessorament que considerem fonamentals per entendre què és aquesta pràctica professional. En totes les definicions es fa patent que aquesta pràctica forma part de la realitat educativa actual.

Per Escudero i Moreno (1992), la intervenció i l'assessorament psicopedagògic és:

“Un procés relacional en què participen determinats professionals dotats d'un cert bagatge de coneixements, capacitat i habilitats amb què tracta de contribuir a configurar contextos de treball en col·laboració amb els centres escolars i professors, per a l'adequada utilització del coneixement disponible en la resolució de problemes que tinguin a veure amb la pràctica educativa i la seva millora” (p. 61).

Per aquests autors, l'assessorament es dona en l'entorn natural i no en un centre o institució artificial o especialitzat, i es fixa un doble objectiu: la resolució de problemes educatius i la millora i el canvi educatius.

Rodríguez Romero (1992) destaca que els trets essencials que defineixen la intervenció i l'assessorament en educació són:

- És un procés d'ajuda i suport.
- Està orientat cap al canvi o la millora educatius.
- L'assessor requereix perícia i credibilitat (per aquesta autora, només poden tenir credibilitat davant el professorat les persones que han exercit com a docents).
- La responsabilitat del canvi correspon a l'assessorat.

Aquesta autora assenyala que en una situació d'assessorament es poden donar diferents tipus d'ajuda o suport:

- Supervisió.
- Formació permanent.
- Canvi educatiu.

L'ajuda que proporciona el procés de supervisió es basa en l'autoritat, en el poder de qui l'exerceix. En la formació permanent l'ajuda es basa en la quantitat de coneixements que té el formador. Els assessors externs als centres aporten una ajuda i un suport lligats al canvi educatiu, amb els quals s'influeix en altres persones perquè canviïn la seva manera d'actuar, i es fa partint de la influència professional. L'assessor

no té una posició de poder per influir sobre els altres; aquesta influència es fa a partir de la seva personalitat i capacitat per generar processos de suport i ajuda.

També Nieto i Portela (1992), en parlar d'assessorament, es refereixen als processos d'ajuda a la millora escolar, que defineixen com un esforç sistemàtic i constant orientat al canvi en les condicions d'aprenentatge i les condicions internes de les escoles, amb la finalitat d'assolir les fites educatives més eficaçment.

Per Gordillo (1993), la relació psicopedagògica també compleix una funció de facilitador o d'enllaç entre el coneixement disponible i la pràctica concreta que porten a terme els docents. Segons aquesta autora, les característiques que comparteixen els professionals de la psicopedagogia són:

- Són professionals experts en un camp concret.
- Treballen amb els assessorats per ajudar-los a resoldre problemes de la seva feina. No tracten problemes personals sinó en referència a la situació laboral.
- És un servei indirecte. És l'assessorat qui està en contacte directe amb el client.
- Els assessors solen actuar respecte a l'organització de manera independent i durant un temps determinat. En determinats casos l'assessor pot pertànyer a la institució, però llavors quedarà afectat per l'estructura social i jeràrquica.
- La relació assessora es dona entre iguals que tenen diferents àrees d'experiència i diferents responsabilitats.
- És una relació voluntària i cadascú controla el seu compromís, el contingut i les finalitats de la relació.
- L'assessorat és responsable de la seva activitat i sempre pot acceptar o rebutjar l'ajuda de l'assessor.

En una línia similar a la d'Escudero i Moreno, J. Rué (1994) ha definit l'assessorament com a: "Activitat social i professional on s'articulen els coneixements, interessos i necessitats de les persones i els grups que s'hi impliquen, amb el propòsit d'incidir en la tasca docent per modificar-la en algun sentit" (p. 13).

A partir de les definicions vistes fins ara, podem dir que:

- La intervenció i l'assessorament en educació són un procés interactiu en el qual la qualitat del procés d'interacció, col·laboració i intercanvi que es genera és netament significatiu.
- En el procés s'articulen tant els coneixements de l'assessor com els coneixements dels professors. En aquest sentit, cal considerar que són coneixements complementaris sense que s'estableixi entre ells cap tipus de superioritat jeràrquica.
- En la intervenció i l'assessorament existeix sempre la voluntat de resoldre problemes, de modificar o millorar la pràctica educativa.
- En la intervenció i l'assessorament ha d'existir una coresponsabilitat mútua tant en la definició del problema o àmbit de millora com en la generació de respostes al problema o el disseny de les millores.
- L'assessor adopta un rol d'agent de canvi. Assessora els equips docents i directius, fa de mediador entre les famílies i els centres i de nexa entre l'àmbit educatiu i la comunitat, amb els quals estableix canals de comunicació, intercanvi i col·laboració.

2.2. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics des de les finalitats o els principis que guien la intervenció

Segons Gordillo (1995), Rus Arboledas (1996), Rodríguez Espinar (1998) i Bolívar (1998), entre altres, la relació entre interventors i intervinguts que caracteritza la intervenció i l'assessorament psicopedagògics té com a objectiu principal oferir suport i ajuda i es pot basar en algunes de les següents finalitats o principis: principis de prevenció, de desenvolupament i d'intervenció social.

2.2.1. Principi de prevenció

Com assenyala Gordillo (1995), la necessitat de prevenir és probablement el principi més influent en la intervenció i l'assessorament psicopedagògics en l'actualitat. La prevenció és un procés que inclou la identificació de problemes o necessitats, l'anàlisi dels recursos i l'establiment d'estratègies dirigides a facilitar la resolució de problemes. En aquest procés, és possible realitzar la identificació de problemes o

necessitats en diferents àmbits: individual, microcontextual (institucions o grups) i macrocontextual (social i comunitari), i s'assumeix que la millor manera de donar resposta a aquestes necessitats és utilitzant els recursos i els serveis existents, treballant per buscar estratègies conjuntes que tendeixin a la coordinació dels recursos i serveis i a la millora del seu funcionament.

Hi ha tres maneres d'entendre la prevenció segons que sigui primària, secundària o terciària. En primer lloc, s'entén per *prevenció primària* aquella que intenta crear i reforçar els mecanismes de socialització existents dins d'una comunitat. En el cas de l'assessorament psicopedagògic, es tradueix per la necessitat d'actuar sobre els sistemes ja organitzats: el context docent, el familiar i el comunitari.

Aquesta intervenció pot ser proactiva o reactiva. La primera, *intervenció proactiva*, tendeix a eliminar els factors pertorbadors, que, per exemple en el macroentorn, serien factors com ara la discriminació, les desigualtats en l'accés als recursos, etc. El seu objectiu és atacar les causes últimes dels problemes i implica mantenir una actitud d'anàlisi permanent i de problematització de la realitat.

La *intervenció reactiva*, en canvi, pretén augmentar la capacitat dels individus per afrontar més adequadament aquests fets, millorar les respostes o els efectes que els factors de risc poden causar en les persones, dotant-les de les competències vitals adequades per poder-los afrontar. Aquestes intervencions poden tenir una dimensió més cognitiva o més conductual i és possible concretar-les en l'entrenament de competències específiques.

Dins l'enfocament de prevenció primària, es pot utilitzar una gran varietat de modalitats d'intervencions i assessorament potencialment capaces d'influir positivament en les persones i el seu ambient: col·laborar en el disseny i l'aplicació de programes educatius dirigits a la comunitat en general o a grups específics, col·laborar en l'organització dels recursos i serveis de la comunitat per optimitzar la resposta que ofereixen a les necessitats dels seus membres... Facilitar activitats que desenvolupin les potencialitats dels subjectes i tractar d'evitar situacions i actituds que puguin resultar perjudicials és una manera de realitzar una prevenció primària.

En segon lloc, la *prevenció secundària* pretén reduir el nombre o la intensitat de les situacions problemàtiques ja originades. En aquest cas, es tracta que la intervenció i l'assessorament psicopedagògics col·laborin amb els agents educatius per intervenir de manera precoç en aquestes situacions.

Finalment, la *prevenció terciària* persegueix reduir el deteriorament o les repercussions que per als subjectes tenen determinades situacions problemàtiques. Sovint aquesta forma de prevenció no es considera pròpiament una actuació preventiva, però pot arribar a ser-ho en la mesura que faciliti o eviti l'aparició de nous problemes. Aquesta forma d'intervenció té també una funció terapèutica i desenvolupa activitats de tipus avaluatiu i correctiu. Pretén donar solucions a determinats problemes d'aprenentatge, afectius... que ja s'han manifestat, i inclou accions directes amb l'alumne o indirectes a través de professors o pares, però amb un marcat accent terapèutic o remeiador. L'exclusivitat que sovint aquesta modalitat d'intervenció ha tingut dins l'actuació dels professionals del suport educatiu (en molts casos, intervenir ha significat "diagnosticar alumnes d'educació especial") ha provocat un rebuig cap a la intervenció reactiva i terapèutica, que de totes maneres no podem deixar de tenir en compte com un model d'intervenció adequat en moltes situacions específiques que es donen a les escoles.

Rus Arboledas (1996), citant altres autors, i en analitzar el concepte de prevenció, afirma que la intervenció i l'assessorament psicopedagògics haurien de complir les característiques següents:

- Ser proactius: actuar abans que es produeixi el problema o disfunció.
- Centrar-se en la població sense problemes o en situació de risc.
- El seu objectiu ha de ser la reducció de l'índex d'incidència dels problemes o disfuncions.
- S'han d'adreçar a grups o poblacions: els seus destinataris no són els individus aïllats dels seus contextos.
- Han de pretendre reduir els factors de risc o incrementar els factors de protecció o defensa.
- Han d'actuar tenint present el context: s'assumeix una perspectiva ecològicossistèmica.

- S'assumeixen els postulats multiculturalistes.
- Han d'estar compromesos amb la justícia social i orientats a incloure les minories com a grups específics d'atenció.
- Han d'assumir la col·laboració tant en el marc conceptual (multidisciplinarietat) com en les estratègies d'actuació (els destinataris són també agents actius del canvi).
- S'orienten a la implicació i capacitació dels individus.

Per Rodríguez Espinar (1998: 11), el principi de prevenció porta a considerar com a objectiu de la intervenció el fet de provocar un doble canvi:

- a) Canvi en el sistema: canvis per produir una significativa millora en els diferents factors que conformen el context d'acció dels individus.
- b) Canvis personals: canvis tant en l'àmbit situacional com canvis en l'adquisició o el desenvolupament de competències.

2.2.2. Principi de desenvolupament

Des de la psicologia del desenvolupament s'han emfasitzat les relacions entre el desenvolupament i els factors socioambientals que caracteritzen contextos de vida de les persones, i s'han assenyalat les possibilitats que existeixen d'intervenció en aquest desenvolupament. El desenvolupament es concep com a continu, pluridimensional i amb possibilitats de produir-se durant tot el cicle vital.

Aquest concepte de desenvolupament s'enriqueix amb la perspectiva ecològica quan s'assenyala que les activitats, els rols i les relacions interpersonals que les persones estableixen amb els diferents entorns en què participen determinen el desenvolupament. S'emfasitzen les aportacions que contextos diferents com ara el context familiar, escolar, del barri, la comunitat tenen en el desenvolupament i com la continuïtat entre aquests diferents contextos poden afavorir-lo.

Aquest concepte de desenvolupament es basa en les relacions humanes i es caracteritza per la qualitat de les relacions interpersonals en què la persona participa.

La intervenció i l'assessorament psicopedagògics participen del principi de desenvolupament en tant que tendeixen a l'optimització dels contextos on les persones es desenvolupen i en tant que miren de potenciar una línia de continuïtat entre els diferents contextos.

Els objectius que es proposa l'optimització dels contextos es podrien sintetitzar en:

1. Potenciació de les destreses, les habilitats i els recursos personals dels individus.

Això suposa, d'una banda, potenciar els recursos que les persones tenen per afrontar els canvis situacionals (actuació en les transicions vitals de les persones), i de l'altra, millorar les competències per al desenvolupament personal: especialment en aquells sectors que, per la seva situació, ofereixen una major vulnerabilitat. En aquest sentit, facilitar el desenvolupament personal, l'aclariment de valors o el desenvolupament per a la presa de decisions poden considerar-se com a objectius d'intervenció.

2. Optimització de les xarxes i els sistemes interns dels centres educatius.

Aquí l'activitat assessora té com a objectiu impulsar dins de l'escola activitats que puguin comportar coneixement, capacitat i desenvolupament professional per al professorat i el sistema educatiu en general.

3. Optimització de les xarxes i els sistemes de suport natural i professional de l'entorn.

L'objectiu és desenvolupar comunitats i organitzacions competents, col·laborar per produir millores en les organitzacions productives o de serveis, en les comunitats ciutadanes o els mateixos programes d'actuació social, educativa o sanitària. En aquest sentit, el treball es concretaria a col·laborar, amb diferents graus d'implicació, en programes i iniciatives sorgits de la xarxa de suport natural i professional de la comunitat, i a impulsar-los. En aquesta línia, Vila (1999) assenyala que cal obrir l'assessorament psicopedagògic a l'àmbit familiar amb l'objectiu de desenvolupar les capacitats educatives de les famílies i, d'aquesta manera, prevenir les dificultats i les desigualtats.

2.2.3. Principi d'intervenció social

Aquest últim principi fa referència a la idea que l'educació és un procés d'aprenentatge continu que no es pot limitar a l'educació formal i que, per tant, cal atendre els altres marcs socials on també es produeix l'aprenentatge. La intervenció ha d'adquirir un enfocament psicosocial i trencar amb la vinculació quasi exclusiva que s'ha fet entre la intervenció i l'assessorament i les demandes dels professors. L'aplicació del principi d'intervenció social planteja una sèrie de dificultats generades des de diverses fonts. La primera font de dificultats és determinada per la independència que el sistema educatiu i l'escola sovint intenten mantenir respecte a la comunitat i l'entorn familiar dels seus alumnes. Les diferències entre les característiques dels centres educatius i les característiques de la xarxa social a la qual pertanyen els estudiants plantegen sovint una font de tensió i de dificultats a les quals l'escola pretén donar resposta bàsicament des dels recursos curriculars. La no-solució dels problemes, a través d'aquest tipus de recursos, comporta que llavors l'èmfasi es posi sobretot en les condicions socials o familiars dels alumnes i s'eviti entrar en un debat en què es qüestionari el paper dels centres i dels assessors en situacions socials generadores de formes de fracàs i marginació (Carretero, Pujolàs i Serra, 2002).

La segona font de dificultats per a l'aplicació d'aquest principi a la pràctica institucional de l'assessorament en les etapes no universitàries es relaciona amb els mateixos assessors i amb la manera com configuren el seu rol professional, moltes vegades excessivament marcat des de les funcions més específiques fins a les més generals que els atribueixen les normatives administratives.

A continuació mostrem en la figura 5 una síntesi dels principis que acabem d'exposar:

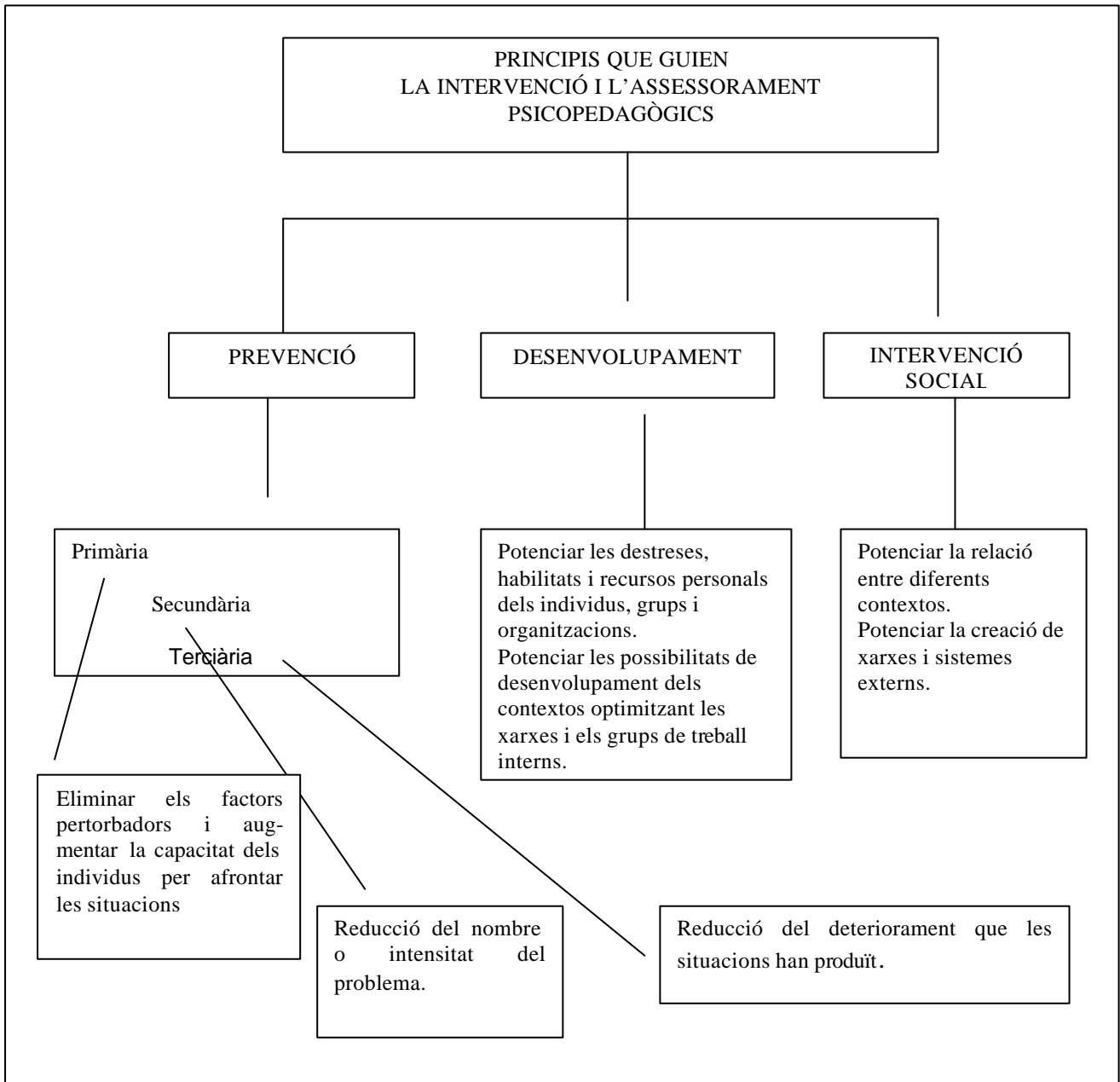


Figura 5: Principis que guien la intervenció i l'assessorament en educació.

2.3. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics des de l'organització i la utilització del coneixement

En la caracterització general de l'assessorament psicopedagògic com a procés d'ajuda basat en la interacció professional i orientat a la resolució de problemes, hi ha implícita la idea que en la intervenció es donarà un "lligam" entre el coneixement disponible sobre un determinat àmbit de l'acció educativa i els processos o els problemes que hi han sorgit. L'assessorament s'articula com un procés d'ajuda al llarg del qual s'elaboren, transmeten i reconstrueixen uns continguts que tenen a veure amb el tipus de problema o objecte de l'ajuda.

Aquesta mediació entre el coneixement especialitzat disponible i la resolució de problemes individuals o institucionals, pròpia de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics, s'ha entès des de perspectives diferents en funció de com en cada moment s'han entès la transferència i la utilització del coneixement especialitzat per a la resolució dels problemes pràctics.

Revisem ara aquestes diferents perspectives en la transferència i la utilització del coneixement, així com la repercussió que han tingut en la manera d'enfocar la intervenció i l'assessorament psicopedagògics.

2.3.1. Transferència i utilització del coneixement segons la racionalitat tècnica

La perspectiva de la racionalitat tècnica té quatre elements clau: la generació del coneixement, la transferència al sistema "usuari", la utilització del coneixement per part d'aquest i la comunicació dels usuaris de les seves necessitats i problemes.

La generació del coneixement en la racionalitat tècnica es realitza bàsicament en el context de la investigació bàsica i segueix el model d'investigació, desenvolupament i difusió (I+D+D), amb més o menys variants. El coneixement generat en les investigacions de les disciplines bàsiques és aplicat a l'àmbit educatiu proposant una transposició a la pràctica escolar dels resultats obtinguts al laboratori.

En relació amb la transferència i la utilització del coneixement, en la racionalitat tècnica, preocupa com plantejar els resultats de la investigació per tal que se'n faci un ús més extensiu (Colás, 1996). Es tracta d'animar els professors a ser més receptius a la producció externa del coneixement.

Bona part de la investigació desenvolupada durant els anys seixanta sota aquesta perspectiva se centrava en el professor i anava en la línia de trobar relacions significatives entre la conducta del professor i el rendiment dels alumnes. Els resultats de la investigació pretenien ser prescriptius i servir com a continguts per organitzar la formació inicial i permanent del professorat.

El canvi en educació és una qüestió d'experts amb competència tècnica per dirigir i controlar la transformació de les institucions educatives. Apareixen així els primers especialistes preparats per disseminar en els centres educatius les millores pensades pels investigadors i induïdes per les diferents administracions educatives.

Els professionals de la intervenció psicopedagògica assumeixen tasques d'assessorament per fer arribar als pràctics el coneixement generat des de les disciplines bàsiques que apliquen els seus coneixements a l'educació. En aquest cas, el professional de la psicopedagogia és un expert en el coneixement i porta a l'escola la "veu" dels científics. La seva actuació es legitima en un tipus de pensament, de racionalitat, en què el coneixement científic, i les persones que en tenen, són les que poden acotar i definir els problemes, així com identificar els mètodes i les tècniques per resoldre'ls. L'assignació d'aquest estatus diferencial i jeràrquic al coneixement científic sobre el coneixement pràctic ha servit com a base per construir un model de racionalitat lineal i tècnica en la resolució de problemes (Schön, 1993) i també per conferir un determinat estatus social als professionals especialistes per sobre dels pràctics (Escudero i Moreno, 1992).

Així, i fins als anys setanta, la majoria de projectes d'innovació educativa es basaven en la investigació de les disciplines bàsiques i eren induïts des de l'esfera del poder polític i institucional. Eren innovacions que es feien a gran escala i tenien un ressò molt ampli, encara que també trobaven resistències importants per ser implantades per aquells que estaven afectats pels canvis.

2.3.2. Transferència i utilització del coneixement sota la racionalitat cultural-interpretativa

En la dècada dels anys setanta, i de manera progressiva, el panorama descrit anteriorment va començar a canviar i es va introduir una nova racionalitat que emfasitza la dimensió personal i cultural en els fenòmens socials i educatius.

D'una banda, es comença a pensar que únicament els resultats obtinguts directament de l'estudi dels processos d'aprenentatge en situacions reals són generalitzables a la pràctica educativa. La investigació educativa, sota la influència de les teories cognitives, comença a tenir en compte les variables mediacionals que intervenen en les situacions educatives (Baña, 2000). S'estudia el coneixement de professors i alumnes i el paper mediacional que té aquest coneixement. Existia una preocupació per conèixer les dimensions que configuren el coneixement professional. La seva possessió o no s'entén com la clau entre professionals experts i principiants.

Posteriorment, i cap als anys vuitanta, sorgeix una visió del coneixement sobre l'ensenyament que es fonamenta en la primacia i la legitimitat de la informació aportada pels docents a través de la seva experiència personal i col·lectiva. La pràctica serà objecte d'investigació.

D'altra banda, el paradigma ecològic emfasitza la importància d'estudiar el significat que els esdeveniments que passen a l'aula posseeixen per als mateixos protagonistes, i introdueix un tipus d'investigació molt més interpretativa en la investigació educativa.

Segons Colás (1996), la investigació a partir dels anys vuitanta adopta principalment dues maneres de plantejar la generació i l'aprofitament de les contribucions científiques:

- Una primera que considera que l'experiència del professor, acumulada a través de les seves vivències en diferents contextos i períodes, aporta una gran riquesa, practicitat i validesa d'idees. S'estudien aspectes idiosincràtics i s'obtenen dades contextualitzades.

- La segona s'identifica amb la investigació sobre la pràctica reflexiva. El concepte de *practicoreflexiu* que proposa Schön (1993) obre una línia d'investigació que es preocupa per conèixer com reflexionen els professionals sobre les decisions que prenen en la resolució de problemes pràctics.

En el context educatiu, aquesta nova racionalitat fa que es qüestionin molts dels plantejaments defensats per la racionalitat tècnica, com ara el fet que la percepció que els pràctics tenen de la realitat educativa no és adequada per elaborar el currículum, o que el coneixement dels teòrics és suficient i adequat per desenvolupar plantejaments adaptats a les necessitats dels centres educatius. També canvia la consideració del docent i dels centres escolars, que comencen a considerar-se com a plataformes des de les quals es pot contribuir a la creació de coneixement.

Progressivament, es passa d'una concepció de simple transferència i aplicació lineal de coneixements per part dels experts —i entre ells, els professionals de la psicopedagogia— a una concepció molt més complexa en què s'atribueix una major participació i protagonisme a les institucions educatives i als subjectes que treballen en els contextos en què apareixen els problemes als quals cal donar resposta. Aquesta nova concepció comporta, per als professionals de la psicopedagogia, assumir uns nous estils de treball, comunicació, relació, participació i col·laboració amb els professors i els centres educatius. El professional de l'educació es convertia així en la peça clau per a la intervenció psicopedagògica; es començaven a equiparar les seves respectives posicions i s'iniciava una pràctica de treball entre iguals.

2.3.3. Transferència i utilització del coneixement basada en la reflexió en o sobre la acció

Com assenyala Marcelo (1991), si existeix un concepte que en l'actualitat utilitzin més sovint els investigadors, formadors o assessors de diferents procedències i nivells per referir-se a les noves tendències en relació amb el coneixement professional i la formació del professorat, aquest és el concepte de *reflexió*.

Els orígens d'aquest enfocament del coneixement professional se situen en el filòsof de l'educació John Dewey, que ja el 1903 havia escrit sobre la necessitat del pensament reflexiu i s'havia ocupat del paper desenvolupat per la reflexió en l'ensenyament. Aquest autor es referia a l'ensenyament reflexiu com aquell en el qual es porta a terme l'examen actiu i persistent de tota creença o suposada forma de coneixement a la llum dels fonaments que la sostenen i les conclusions que atén (Dewey, 1989, citat per Marcelo, 1991). Per Dewey, la teoria i l'anàlisi lògica eren una generalització del procés reflexiu que portem a terme periòdicament. Reconeixia que podem reflexionar sobre totes les coses en el sentit de "pensar" merament en aquestes coses, però que la reflexió lògica o analítica només s'aplica a la resolució de problemes reals. Segons aquest autor, la veritable pràctica reflexiva es porta a terme únicament quan fem front a problemes reals que han de ser resolts i quan mirem de fer-ho de manera racional. D'aquestes idees es deriva la necessitat que els professors siguin reflexius amb la seva pròpia pràctica.

Però la noció de reflexió sobre la pràctica va ser difosa i popularitzada principalment per Donald Schön (1993, 1998), pel qual la gènesi del coneixement professional és la reflexió sobre la pràctica. A través de la reflexió, els professionals docents incrementen el coneixement sobre l'acció educativa. Per aquest autor, la reflexió en l'acció és el procés mitjançant el qual els pràctics aprenen a partir de l'anàlisi i la interpretació de la seva pròpia activitat.

Aquest enfocament sorgeix a partir de reconèixer que els docents intervenen en un medi ecològic complex. El centre i l'aula són escenaris psicosocials vius i canviants, definits per la interacció simultània de factors i condicions múltiples. El treball que hi porta a terme diàriament el professor consisteix a emetre judicis i prendre decisions segons la informació disponible. En comptes de pensar en el paper del professor a partir de considerar l'ensenyament com un art o com un conjunt d'habilitats tècniques, l'ensenyament es conceptualitza en funció del rol que compleix el docent com a responsable en la presa de decisions. En aquesta presa de decisions el docent actua de manera conscient o inconscient, considerant i avaluant alternatives i valent-se de criteris per triar una decisió determinada. El coneixement expert sobre les situacions educatives —en part sempre singulars i dependents del context concret on es desenvolupen— és un coneixement, en part, emergent i elaborat en el mateix escenari,

que incorpora els factors comuns i específics que constitueixen les situacions pràctiques. Aquest coneixement emergent és el resultat de la investigació fluida i quotidiana sobre les peculiaritats singulars de la situació concreta, utilitzant com a instruments i eines conceptuals tot el bagatge intel·lectual que proporciona l'experiència pròpia i aliena, així com el saber públic que la ciència i la cultura posen a disposició dels docents en cada època concreta.

D'aquesta manera, el coneixement professional del docent emergeix en i des de la pràctica i es legitima en projectes d'experimentació reflexiva en el mateix procés de construcció i reconstrucció de la pràctica educativa. Com diu Elliott (1991), el coneixement expert útil i rellevant és el que s'origina des de la reflexió, de la comprensió situacional, del procés de reconstrucció de la pròpia experiència i del propi pensament en indagar les condicions materials, socials, polítiques i personals que afecten la pràctica. La comprensió situacional incorpora el coneixement públic, les experiències i les construccions prèvies.

Des d'aquest enfocament, els docents construeixen permanentment el seu coneixement quan entren en una conversa reflexiva (Schön, 1993, 1998) tant amb la situació com amb els pressupòsits subjectius que orienten el seu pensament i la seva acció en un escenari concret. Serà la reflexió en i sobre l'acció el que generarà nou coneixement. Tant la reflexió en la pràctica com la reflexió sobre la pràctica són essencialment reactives i es diferencien pel moment en el qual la reflexió es porta a terme. La reflexió en la pràctica té a veure amb els pensaments que els professors tenen quan estan ensenyant, és una reflexió que es porta a terme al mateix temps que es realitza la pràctica. Mitjançant aquesta reflexió, els professors improvisen, resolen problemes i aborden situacions divergents a l'aula. La reflexió sobre la pràctica consisteix a reflexionar sobre una pràctica que ja s'ha desenvolupat o en la reflexió que pot tenir lloc com a resultat de llegir o escoltar històries sobre la pròpia pràctica o la pràctica aliena.

Però, com afirma Contreras (1999), la reflexió també té algunes limitacions:

“Molts dels ensenyants, com a producte de les característiques de la institució educativa i de la forma en què es socialitzen en ella, tendeixen a

limitar el seu món d'acció i de reflexió a l'aula. Com a conseqüència, analitzen i interpreten les situacions en què viuen la seva ensenyança a partir dels elements de comprensió que els proporciona el seu context més proper” (p. 115).

Les possibilitats de reflexió dels docents estan condicionades per les estructures institucionals i per les restriccions del marc cultural i social. Per això molts dels autors que se situen en una perspectiva crítica consideren que és necessari transcendir aquests límits, anant més enllà i analitzant el sentit polític, cultural i econòmic de l'educació i les institucions educatives. En aquesta línia, i des d'una perspectiva teòrica, Giroux desenvolupa la idea del professor com a intel·lectual capaç d'analitzar críticament l'ensenyança i de transformar-la. També en aquesta línia, però amb una perspectiva molt més operativa, Smyth (1991) i Kemmis (1985) assenyalen que és necessari establir processos de col·laboració amb els professors per afavorir-los la reflexió. En la col·laboració amb el professor es poden aportar elements de reflexió que superin les limitacions que imposa el context situacional en què el professorat desenvolupa la seva pràctica.

Smyth (1991) operativitza aquesta idea i afirma que el tipus de reflexió que han d'adoptar els docents s'ha de basar en quatre fases:

1. *Descriure*: què és el que faig?, quines són les meves pràctiques?
2. *Informar*: quin significat té el que faig? Quines teories s'expressen en la meva pràctica?
3. *Confrontar*: per què ho faig així? A quins interessos serveixen les meves pràctiques?
4. *Reconstruir*: com puc canviar? Com podria fer el que faig de manera diferent?

Aquesta nova concepció del coneixement útil per als professionals comporta, per als professionals de la psicopedagogia, la necessitat de facilitar i promocionar espais i dinàmiques per a la reflexió dels professors i els centres educatius.

2.4. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics des dels models teòrics que es prenen com a referència

La intervenció i l'assessorament consisteixen en un conjunt d'estratègies d'actuació que sovint són més fàcilment caracteritzables en termes del que es fa i dels objectius i valors que són en la base d'aquesta acció que no pas per la seva base teòrica. Però el caràcter interventiu de l'acció psicopedagògica no implica que s'actui sense un marc conceptual de referència, sinó que, pel contrari, aquest existeix i es basa en diferents fonts teòriques.

Aquest marc està constituït per tot el conjunt de coneixements, conceptes i models teòrics i metodològics dels diversos camps de la psicologia, la pedagogia, la didàctica i la sociologia de l'educació, referits a:

- L'aprenentatge, l'ensenyament i el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Els processos i condicionants de la intervenció i l'assessorament.

2.4.1. Marcs teòrics de referència per entendre l'aprenentatge, l'ensenyament i el procés d'ensenyament i aprenentatge

D'entre tot el conjunt de coneixement a què ens hem referit, actualment el més present en la bibliografia específica sobre l'assessorament psicopedagògic està constituït fonamentalment per teories educatives, del desenvolupament i de l'aprenentatge. En aquestes teories, els temes clau són els individus (estudiants i professors), les seves capacitats, els processos d'ensenyament i aprenentatge, els centres escolars, el currículum, les activitats de planificació i avaluació, els processos de canvi i millora educatius, etc.

D'altra banda, la perspectiva constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge és la perspectiva dominant en la bibliografia actual. Coll (1990, 1996), Monereo i Solé (1996), Solé (1998), Marchesi i Martín (1998), entre altres autors, han assenyalat la importància de l'enfocament constructivista com a eina explicativa dels processos d'ensenyament i aprenentatge escolar.

Aquesta perspectiva —que engloba diferents desenvolupaments psicològics que comparteixen una concepció de la persona com a ésser social que es construeix internament i externament a través dels vincles que estableix amb els que l'envolten— ha estat adoptada per les propostes curriculars per a l'ensenyament obligatori, i ha acabat imposant-se no només en la investigació educativa, sinó també en la manera d'entendre els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Aquest enfocament o perspectiva concep el subjecte com a constructor actiu del coneixement, l'ensenyament com una ajuda a l'activitat mental constructiva de l'alumne, imprescindible per al seu desenvolupament individual i la seva socialització, i l'escolarització com el mecanisme fonamental que permet a l'individu passar a formar part com a membre actiu del grup social a què pertany.

Professor, alumne i contingut formen els elements constitutius del “triangle interactiu” que caracteritza tot aprenentatge escolar. Aquest “triangle interactiu” es conforma com un element clau d'anàlisi i comprensió dels processos de construcció de coneixements a l'escola. D'aquesta manera, comprendre com aprèn un alumne suposa tenir en compte els aspectes personals —cognitius i afectius— i també analitzar les característiques del contingut escolar i l'activitat del professor com a mitjancer imprescindible entre l'alumne i el coneixement.

Els coneixements són una construcció social que es van elaborant, amb la participació activa dels subjectes que aprenen, en les situacions d'interacció social i a través de la comunicació amb els altres. La comunicació i la interacció entre adult-alumne i entre alumne-alumne que es porten a terme a les aules segons diferents estructures de participació, es consideren actualment com la base del procés d'ensenyament i aprenentatge. Els altres, és a dir, els agents educatius implicats, i les estructures de participació a través de les quals es comuniquen i interactuen, tenen un important paper a l'hora de possibilitar a qui aprèn l'apropiació de les formes de dir i fer habituals respecte a un coneixement concret. Fan un paper de mediació entre els sabers culturalment construïts i el subjecte que aprèn, ja que faciliten tant l'apropiació d'una manera particular d'interpretar el que altres diuen i fan, com l'apropiació d'un saber fer i d'un saber dir el que es fa.

Aquesta mediació hauria d'incloure la negociació dels significats de les accions que es porten a terme de manera conjunta, la negociació de les regles o les normes que impliquen aquestes accions, la negociació dels significats que s'intenten compartir, així com la cessió del control del professor a l'alumne sobre allò que realitzen junts, per tal que progressivament l'aprenent sigui més autònom.

D'aquesta manera, es considera que tota construcció mental és una construcció social, el context social retroalimenta les interpretacions que el subjecte fa de la realitat i va creant signes, senyals, indicadors a través dels quals les persones van aprenent a construir i reconstruir el món i a actuar-hi. La interacció amb el medi, que inclou sempre altres persones, resulta clau perquè l'aprenentatge i el desenvolupament es produeixin. Com també ho és la manera com interactuen entre ells, ja que això determinarà que el desenvolupament es produeixi d'una manera o una altra.

En el context escolar, i des d'aquesta aproximació teòrica, l'ensenyament ha de ser un acte de construcció social i no de transferència d'informació, un procés que comporti reflexió, negociació de significats i intercanvi d'experiències, on l'alumne és el creador actiu del saber i el principal protagonista del procés d'ensenyament i aprenentatge. El professor és un facilitador del diàleg i de les condicions que afavoreixen el procés d'aprenentatge. També en aquest context es reconeix la intervenció d'altres agents educatius implicats en l'aprenentatge, en la reelaboració i la construcció de coneixements.

2.4.2. Marcs teòrics de referència per entendre els processos i condicionants de la intervenció i l'assessorament

Observem en la bibliografia específica que els diferents autors adopten i assenyalen diferents marcs teòrics de referència per a la intervenció i l'assessorament psicopedagògics. Així, Monereo i Solé (1996) situen les concepcions teòriques de referència en la intervenció psicopedagògica en un *continuum*. En un dels seus extrems hi hauria les concepcions basades en les teories intrapsíquiques i individualment centrades, i en l'altre extrem, les concepcions i les teories que subratllen el paper de l'entorn psicosocial i les interaccions dels individus i els

sistemes amb aquest entorn. Per aquests autors, l'adopció d'un referent conceptual o un altre determinarà tant la interpretació que l'assessor fa de les situacions en què actua com el rol que adopta i les activitats que portarà a terme. Per la nostra banda, pensem que cal matisar aquesta afirmació, ja que considerem que els professionals no sempre són tan coherents ni la seva actuació tan consistent amb un marc teòric determinat. Els marcs teòrics assumits poden determinar l'enfocament general de l'assessorament, però no poden ser considerats com una font de determinació de tot el que fan o de totes les decisions que van prenent els participants en l'assessorament. En l'assessorament, com en qualsevol altra activitat social, les idees i accions que s'activen estaran condicionades per l'intercanvi i la negociació dels punts de vista que s'estableixen en una situació concreta entre l'assessor i els docents. Seran els participants en les situacions d'assessorament els que aniran elaborant el significat del context i els que decidiran els rols i les activitats pertinents.

També Gordillo (1995) i Marchesi i Martín (1998) fan referència als diferents marcs teòrics que engloben propostes per a la intervenció psicopedagògica. Aquests autors assenyalen que la intervenció psicopedagògica s'ha fonamentat en diverses fonts teòriques, algunes de les quals són clarament psicològiques i d'altres més relacionades amb altres ciències socials.

Per Gordillo, aquestes fonts són: els models dinàmics, conductuals, cognitius, humanistes, sistèmics i constructivistes. Per la seva banda, Marchesi i Martín destaquen, per la incidència que han tingut, els models següents: el clínic, el psicomètric, el sistèmic, l'organitzatiu i el constructiu.

Tots aquests són marcs conceptuals més generals, elaborats amb diferents objectius, però que són capaços d'oferir un marc de referència a les tasques de suport i ajuda. Aquests models teòrics tenen un grau diferent de generalitat i ofereixen explicacions diferents del funcionament dels processos d'ajuda. També adopten diferents focus d'atenció, de manera que, mentre que l'enfocament clínic se centra en l'alumne, la teoria constructivista dedica el seu focus d'atenció en la interacció professor-alumne. Aquests models no configuren necessàriament pràctiques o tècniques d'intervenció alternatives o antagòniques. Així, per exemple, des del constructivisme no s'assenyala cap tècnica o pràctica específica, totes les tècniques i pràctiques són camins possibles,

però sense considerar-ne cap de necessària o imprescindible. Des d'aquesta perspectiva teòrica, cada professional pot ser més o menys expert a utilitzar unes tècniques o pot preferir unes pràctiques sobre altres, però aquesta predilecció té més a veure amb la seva pròpia història que amb el marc teòric que s'adopti.

Seguirem els autors abans esmentats en la revisió d'alguns dels diferents models teòrics:

Models psicomètrics o clínics

Aquests són els dos marcs teòrics més tradicionals en la intervenció psicopedagògica. Tots dos se centren en les persones considerades individualment, però mentre que el psicomètric pretén conèixer les capacitats i les actituds de les persones per poder orientar-les, el clínic s'orienta més a conèixer els aspectes psicològics dels alumnes que presenten alteracions del desenvolupament, trastorns emocionals i problemes d'aprenentatge. La intervenció psicopedagògica s'adreça a aquests alumnes i les seves actuacions principals estan relacionades amb el diagnòstic i la presa de decisions respecte a la teràpia.

Models humanistes

Dins els anomenats *models humanistes* s'agrupen diferents enfocaments d'ajuda no directiva. Tots se centren en la persona i en el rebuig de l'autoritat del professional. S'assumeix que els assessorats tenen capacitat per resoldre la majoria dels seus problemes i l'assessor pot ajudar-los a incrementar la confiança bàsica en els seus propis recursos. Dins aquests models es poden diferenciar dues posicions bàsiques: una en la qual la relació basada en la comprensió empàtica té un paper fonamental i una altra en què es destaca també la importància dels recursos tècnics.

Model sistèmic

En aquest model es té en compte la naturalesa interactiva dels problemes i es dóna importància al context on es produeixen. S'abandona la visió mecanicista-causal dels fenòmens per accedir a una visió sistèmica, global. Els aspectes intrapsíquics deixen de ser l'objecte d'estudi i passen a ser-ho els sistemes relacionals en què l'individu

està immers. En aquest context, el símptoma no és una manifestació exterior d'una patologia interna del subjecte, sinó que es ressalta el seu significat de comunicació en el marc del sistema relacional. Els sistemes són grups que tenen la seva història, organització i característiques pròpies.

Aquests models centren els seus objectius en la modificació dels patrons d'interacció interpersonal. Deixen de pensar en una unitat individual per centrar-se en unitats socials: aquelles que defineixen el problema. Els símptomes es consideren expressions disfuncionals del sistema, de manera que, en la seva aplicació a l'escola, els models sistèmics intenten explicar els problemes dels alumnes des dels contextos en els quals es desenvolupa la seva vida quotidiana: la família i l'escola. També des d'aquests models s'ha abordat el desenvolupament organitzatiu dels centres recollint les aportacions de la teoria de camp del psicòleg social Kurt Lewin, encara que la seva aportació ha estat menys important que la dels anomenats "models organitzatius".

Models organitzatius

Per aquests models, les dificultats que poden experimentar les persones apareixen en un sistema ampli en el qual es doten de significat. Cal treballar amb aquests sistemes entesos com a organitzacions. Aquests models tendeixen a l'estudi i el desenvolupament de l'organització a través dels seus equips de treball: els problemes de les organitzacions s'han de resoldre incorporant al procés tots els membres de l'organització. El desenvolupament organitzatiu es refereix al canvi planificat de les institucions. La planificació suposa que el canvi s'ha originat per una decisió del mateix sistema amb l'objectiu de millorar el seu funcionament. La intervenció pretén millorar la comunicació en l'organització, la cohesió dels grups, l'operativitat en el treball...

Model constructivista

El constructivisme com a posició epistemològica, sobre com s'origina i com es modifica el coneixement, es fonamenta en els postulats següents:

1. El subjecte construeix el coneixement en interacció amb la vida social i cultural.

Les persones construeixen el seu coneixement en escenaris socioculturals compartits per altres persones. En aquests escenaris, i seguint determinats formats interactius i

tipus de discursos, les persones negocien una representació compartida dels fets als quals atribueixen uns significats concrets.

L'origen dels significats que atribuïm als esdeveniments se situa en la cultura, el qual assegura la seva negociació. Conèixer és construir significats compartits. Com assenyala Bruner (1991), el coneixement cultural de les persones incorpora pautes per organitzar la pròpia acció, per dotar de significat i interpretar les accions socials.

2. El coneixement és el resultat de l'acció del subjecte sobre la realitat i està determinat tant per les propietats del subjecte com per les de la realitat.

La interacció és un procés de transacció i negociació continuada de significats en què les persones implicades tenen interessos i expectatives mútues. Aquest procés es dona en un marc de cultura compartit, el qual possibilita la comprensió entre elles.

La identitat no preexisteix en la interacció social, sinó que sorgeix al llarg d'aquesta interacció, a través de les respostes dels altres cap a un mateix i cap als altres.

Els significats i la identitat mobilitzada en les interaccions dependran del context o situació en què tenen lloc i en la manera com les persones negocien el significat que donen al context. És amb els altres que construïm el context que dona peu a les activitats que hi portem a terme, al mateix temps que construïm la nostra identitat en aquell context. En aquest sentit és que Ibáñez (1989) afirma que ens construïm a nosaltres mateixos.

Aquest espai en què les persones estableixen un món comú de significats compartits per poder interactuar i comunicar-se és el que s'ha anomenat "intersubjectivitat".

3. Concepte de realitat

La realitat social és construïda per l'acció de les persones i es pot conèixer a partir de la comprensió, basant-nos en la recollida de dades que ens acosten al llenguatge i les relacions dels diferents agents involucrats.

Per a la intervenció i l'assessorament psicopedagògics, assumir una posició constructivista implica, entre altres coses:

- Qüestionar el principi de l'objectivitat com un dels pilars de la intervenció tradicional. La intervenció mai no és neutra i allò que es considera normal o òptim ja no es considera un fonament indiscutit, sinó que es torna ideològic.
- Assumir una concepció diferent del que significa intervenir en les realitats socials. Des d'aquesta perspectiva, el professional de la psicopedagogia sempre porta a terme la seva actuació com a participant en interacció. La persona que intervé no ho fa des d'una posició distant, com si pogués entendre les situacions socials de manera independent de la seva pròpia intervenció. El professional forma part de la situació que intenta entendre o del problema que intenta resoldre.
- Entendre que les necessitats educatives o les situacions deficitàries a les quals cal donar una resposta no són una cosa real, objectiva i preexistent, sinó que es consideren com una cosa construïda o per construir en els mateixos contextos en què es generen.

Des d'aquesta perspectiva, l'assessor es torna un practicant reflexiu (Schön, 1993). La noció de practicant reflexiu està lligada a la postulació d'un tipus especial de coneixement que està relacionat amb la tasca que desenvolupa, el "coneixement en acció". Aquest coneixement és aquell al qual tenim accés quan estem desenvolupant una certa tasca en condició d'experts. Només estem en condició d'accedir al nostre coneixement en acció quan realitzem les accions. Aquesta noció qüestiona la tradició epistemològica que postula que el practicant es mou en la seva acció des d'un terreny abstracte de les teories per arribar després al camp més concret de l'aplicació. Schön postula que hi ha certes teories d'ús que sembla que tenen més importància com a instruments guia en la pràctica, encara que les possibilitats d'articular-les verbalment siguin més pobres. Sovint, quan es vol reflexionar sobre la pràctica, s'utilitzen argumentacions que tenen el seu origen en tradicions socials, culturals o ideològiques i són més un reflex d'aquestes tradicions que de la seva pròpia pràctica. D'aquesta manera, les teories, els models, es converteixen en el llenguatge organitzador de la pràctica, però no són el fonament de la pràctica.

2.5. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics des de l'estructura d'interacció que es construeix entre els assessors i els assessorats

Dins la revisió de les diferents perspectives conceptuals, per caracteritzar la intervenció i l'assessorament psicopedagògics ens referirem ara a una perspectiva capaç d'aproximar-nos als aspectes relacionals i pragmàtics de la tasca psicopedagògica: l'estructura d'interacció que es construeix entre les parts implicades.

Des d'aquesta perspectiva, es configura el que per nosaltres són les tres grans línies en la manera de desenvolupar la intervenció i assessorament psicopedagògics:

- La primera d'aquestes línies l'anomenarem “assessorament psicopedagògic dirigit”, perquè són intervencions que majoritàriament són planificades i portades a terme pels professionals de la psicopedagogia. Aquestes intervencions solen centrar-se en el psicopedagog, que és qui diagnostica i aporta solucions als problemes perquè d'altres les apliquin. L'objecte de la intervenció i l'assessorament són els individus amb problemes o amb algun tipus de mancança.
- La segona l'anomenarem “assessorament psicopedagògic facilitador”, ja que se centra en el punt de vista de la part assessorada. Bàsicament el sentit de les decisions i de les accions de canvi provenen de la iniciativa de l'assessorat. L'assessor, en aquesta manera de construir la interacció, mira d'ajudar l'assessorat a través de tècniques no directives, perquè sigui ell mateix qui diagnostiqui el seu problema i trobi les solucions adequades.
- La tercera línia és la que hem anomenat “assessorament psicopedagògic participatiu”. En aquesta línia es considera que les persones que estan afectades per algun tipus de problema educatiu han de ser part de la solució d'aquests problemes. S'estableix una interacció d'interdependència entre la part assessora i la part assessorada. La presa de decisions és consensuada i la solució als problemes és compartida i exercida per l'assessor i l'assessorat en condicions de responsabilitat compartida.

Dedicarem aquesta part del treball a revisar aquestes tres grans línies en l'assessorament psicopedagògic.

2.5.1. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics dirigits

En aquest primer apartat revisarem l'assessorament psicopedagògic dirigit pels professionals. Aquesta primera manera de construir la interacció entre assessor i assessorat està constituïda per una gran varietat de pràctiques amb les quals els professionals treballen per buscar solucions a problemes educatius identificats, responent a demandes que poden provenir tant de les persones com dels grups, institucions educatives o de l'Administració.

La idea principal d'aquesta perspectiva de la intervenció és que, davant una demanda concreta, l'acció de les persones preparades professionalment i tècnicament produirà canvis en la situació educativa i personal de les persones sobre les quals s'actua.

S'intervé sobre problemes concrets que apareixen en el procés educatiu i que habitualment es materialitzen en col·lectius específics (alumnes amb dificultats d'aprenentatge, problemes de disciplina, etc.). La intervenció fa èmfasi en la millora de l'estat individual de la persona i no en una transformació del sistema.

La intervenció defineix un tipus d'assessorament centrat en el punt de vista de l'assessor. És ell qui interpreta i defineix, d'acord amb els seus marcs conceptuals, la realitat de l'assessorat, i en determina les discrepàncies i necessitats.

L'assessor, en aquesta manera de construir la interacció, respon a un model d'expert que diagnostica i proposa solucions. La legitimitat de l'assessor procedeix fonamentalment del coneixement que té, ja que és això el que el capacita per reconèixer i definir els problemes i per determinar els mètodes de solució.

Revisarem ara els diferents models d'intervenció desenvolupats en la perspectiva de les intervencions psicopedagògiques dirigides.

A. Intervenció com a orientació

Bisquerra (1992) assenyala el naixement de l'orientació a principis del segle XX i Frank Parsons com el professional que utilitza per primer cop el terme "orientació" per referir-se a "l'orientació vocacional". L'orientació en aquests inicis estava lligada al *guidance*, una tasca enfocada preferentment cap a tasques d'orientació professional o vocacional, i era entesa com una activitat puntual que es portava a terme en un moment determinat del cicle vital, generalment en l'adolescència o en el moment en què la persona havia d'escollir una professió. No estava lligada, per tant, ni a l'escola ni al currículum educatiu. Posteriorment Davis defensarà l'orientació vocacional de manera integrada en el currículum escolar i finalment Kelly introduirà el terme d'*orientació educativa* per assenyalar que l'orientació s'havia de dirigir a ajudar l'alumne tant en l'elecció d'estudis com en la solució de problemes d'ajust o d'adaptació a l'escola.

En aquest context, i durant els anys trenta, s'introdueix el concepte de *counseling* com a procés d'ajuda individualitzat, que serà assumit per l'orientació educativa en un intent d'ampliar l'àmbit de l'orientació, originàriament lligat de manera exclusiva a l'àmbit professional. El *counseling*, com a procés psicològic d'ajuda, va tenir una àmplia acceptació i progressivament va tendir a ocupar el lloc dels procediments clàssics d'orientació. Segons Bisquerra, a partir d'aquesta època l'èmfasi posat en els aspectes vocacionals es trasllada a la psicoteràpia i al psicodiagnòstic. Posteriorment, i cap als anys cinquanta, es torna a ampliar el concepte d'orientació, aquesta vegada a partir de les teories psicològiques sobre el desenvolupament humà. Es desenvolupen les teories del "desenvolupament per a la carrera", que pretén una orientació al llarg de tot el cicle vital i que inclou totes les àrees de la persona. En la mesura que l'orientació s'ha anat aproximant a la psicologia, s'ha assimilat a la intervenció psicopedagògica fins al punt que sovint aquests dos termes s'utilitzen de manera indistinta tot i existir diferències notables entre assessorament i orientació.

Ampliarem més extensament el tema de l'orientació en un altre apartat d'aquest treball. Ara només assenyalem, com afirma Rodríguez Romero (1996), que l'orientació treballa amb subjectes amb "desavantatge" respecte a l'orientador. És a dir, que la persona que rep l'orientació, a causa de la seva minoria d'edat, la seva cultura, classe social, ètnia o característiques personals, sol tenir menys poder per

definir els termes de la relació amb l'orientador, i la dependència respecte al seu saber i les formes en què aquest saber es desenvolupa és marcadament manifesta.

B. Intervenció com a intervenció psicològica a l'escola

El terme *intervenció psicològica a l'escola* apareix cap als anys trenta i fa referència a la intervenció que portaven a terme els psicòlegs a l'escola, així com als supòsits que inspiraven aquesta intervenció, que sempre havia tingut una important connotació terapèutica i de tractament de casos problemàtics. Com assenyalava Solé (1998), quan la psicologia es consolida com a disciplina científica i comença a consolidar-se en la seva dimensió teóricoconceptual, es veu en la necessitat d'afrontar els problemes pràctics que apareixien en diferents àmbits. Aquesta situació també es va donar en el cas de la psicologia de l'educació, encara que aquesta disciplina psicològica sempre havia estat considerada com una disciplina aplicada i fonamentada en l'aportació del coneixement i les estratègies psicològiques als contextos educatius per resoldre els problemes que sorgeixen en aquest àmbit. El psicòleg escolar va intervenir en les escoles primer com un tècnic equipat amb procediments i tècniques de diagnòstic a partir dels quals oferia recomanacions precises respecte al procés educatiu dels alumnes. Després, i d'acord amb els seus diagnòstics, aquests professionals també dissenyaven programes d'intervenció per al tractament i la recuperació de les dificultats d'aprenentatge. El *counseling*, o intervenció directa sobre persones amb dificultats o problemes, tindrà també una important influència en els psicòlegs que actuen a les escoles, ja que, a través del *counseling*, pretenen intervenir en els problemes i no únicament diagnosticar.

El *counseling*, que també s'anomenarà *assessorament directe*, és una tècnica basada en un enfocament clínic i en la relació individual i directa de l'assessor amb la persona que té el problema o les dificultats. S'assumeix a través dels models teòrics que tenen el seu origen en la clínica i la psicometria. Aquests dos enfocaments teòrics se centren en les persones individualment considerades, però mentre que el psicomètric busca conèixer les capacitats i actituds de les persones per poder orientar-les, el clínic s'orienta també a conèixer els aspectes psicològics de les persones, en aquest cas dels alumnes que presenten alteracions del desenvolupament, trastorns emocionals i problemes d'aprenentatge. La intervenció s'adreça a aquests alumnes. Les tasques

principals que assumeixen els professionals són el diagnòstic i la presa de decisions respecte a la teràpia. En general es fa una aplicació del coneixement generat per altres àrees (de salut i trastorn mental de base mèdica) a la solució dels problemes que planteja la pràctica escolar.

Qualsevol alteració o disfuncionalitat en l'aprenentatge s'interpreta com un signe de trastorn en la capacitat intel·lectual de l'alumne, que ha de ser diagnosticat i ha de ser objecte de tractament. Aquest model va rebre crítiques importants des d'altres enfocaments, en els quals s'accentuen aspectes diferents de la intel·ligència i també susceptibles d'explicar les diferències entre els alumnes. Així van començar a realitzar-se a l'escola intervencions clarament influenciades per una orientació psicodinàmica, fenomenològica o conductual, però sempre des d'aproximacions centrades en la persona.

El *counseling*, com a estil tradicional d'actuació, es manté com a forma d'intervenció sense gaires modificacions fins que als anys setanta comencen a aparèixer crítiques molt importants a aquesta manera d'actuar (a tall d'exemple, cal esmentar l'impacte que van tenir les crítiques que Selvini Palazzoli va fer a aquest tipus d'intervenció en el llibre *El mago sin magia*, publicat el 1987).

En aquesta línia de revisió crítica van anar sorgint reflexions i propostes en què es defensava un canvi substancial del rol i les funcions del psicòleg que actua en la realitat escolar.¹

¹ El 1980 l'editorial de la revista *Infancia y Aprendizaje* (núm. 9) expressa la seva visió de la situació de la psicopedagogia espanyola. En l'editorial es parteix de la convicció que la psicologia ha de contribuir en profunditat a la millora de l'educació, al mateix temps que es manifesta la insuficiència de "l'instrumental teoricopràctic" per donar resposta a les demandes que en aquell moment es feien als professionals que treballaven en el camp educatiu. L'editorial reivindica una psicopedagogia pròpia de manera que la investigació se centri en la nostra pròpia realitat i no en mimetismes de altres realitats. En la mateixa revista, Cèsar Coll, com a membre del Grup d'Investigacions Psicopedagògiques, publica una síntesi de les propostes sorgides al 1r Seminari d'Investigacions Psicopedagògiques. S'hi argumenta la necessitat d'aplicació de la investigació de la psicologia a l'educació i l'aplicabilitat del coneixement de la psicologia de l'educació. Assenyala la necessitat d'adoptar una perspectiva situacionista i processual dels processos educatius, la importància dels continguts d'aprenentatge en la tasca dels psicopedagogs i centra l'objecte de la investigació psicopedagògica en l'estudi de la interacció professor-alumne.

"La psicopedagogía y el psicopedagogo aparecen, pues, profundamente comprometidos con el desarrollo mismo de los procesos educativos. Ya no podrá limitarse a una consideración de los instrumentos intelectuales del alumno ni a un análisis de los errores o de los fracasos. Tendrá que incluir al maestro junto al alumno y los aprendizajes escolares junto a los instrumentos cognitivos" (C. Coll, 1980: 69).

La intervenció bàsicament clínica centrada en el psicopedagog com a expert que diagnostica i etiqueta problemes individuals i aporta solucions externes perquè d'altres les apliquin entra en una crisi profunda, al mateix temps que comencen a ampliar-se les perspectives d'intervenció i a aparèixer noves formes d'intervenir, com les intervencions en grup o *group counseling*, el *peer counseling* o intervenció per programes (Bisquerra, 1998), en les quals no es modifica el protagonisme del professional respecte a les persones intervingudes.

A les actuacions centrades en els alumnes que tenen problemes es comencen a afegir actuacions que tenen un caràcter més global i que tenen en consideració l'entorn (escola, pares, aula, professor) com a espai problema i com a via d'influència directa sobre els alumnes.

Les noves idees també arriben al món educatiu, on es pot observar que, a partir de la Llei general d'educació del 1970, es van prodigant de manera progressiva i creixent els discursos que tendeixen a flexibilitzar i descentralitzar el desenvolupament curricular, fins que el 1989 l'Administració educativa, a través del Marc Curricular per a la Reforma del Sistema Educatiu, proposa un currículum molt més obert, flexible i descentralitzat que el que havia existit fins al moment. També es proposen un seguit de mesures com a factors de qualitat educativa, entre les quals destaquem els serveis de suport intern i extern als centres.

Poc després, i amb els canvis promoguts per la reforma del sistema educatiu i la LOGSE, el professorat es constitueix com el protagonista del disseny curricular. Amb aquesta nova llei del sistema educatiu, els professors han de passar d'un enfocament de l'ensenyament que emfasitza la funció selectiva a una altra concepció que n'aprofundeixi el caràcter comprensiu. Han de passar d'actuar des d'un model basat en el principi d'homogeneïtzació a fer-ho des de models didàctics que permetin fer front a la diversitat d'una manera integradora. Des d'aquesta perspectiva es pretén millorar les respostes educatives, el currículum, i ajustar-los a les necessitats de tots els alumnes. Això implica, per part del professor, el canvi en moltes de les pràctiques que tradicionalment es porten a terme als centres educatius i, per part del psicopedagog, el fet de comptar amb una sèrie de coneixements i d'estratègies d'intervenció que no havia necessitat fins aleshores. Per al professorat, assumir aquest

objectiu ha comportat a la pràctica resistències i dificultats importants, de manera que l'administració educativa ha prioritzat l'àmbit de l'ajuda al professorat en l'ajustament i la millora de les respostes educatives, com l'àmbit preferent al qual s'ha d'adreçar la intervenció psicopedagògica.

Per la seva banda, els professionals de la intervenció psicopedagògica, conscients de les limitacions que el model clínic tenia en el context educatiu (Jiménez-Gámez i Porras, 1997), troben en els avenços de la investigació en psicologia de l'educació i de la instrucció, un marc de referència capaç d'explicar els diversos factors i dimensions implicats en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Coll, 1996). Aquest marc teòric és el que s'adopta com a base de la intervenció i l'assessorament en el marc que dibuixa la LOGSE.

Per donar resposta a aquesta nova situació, la intervenció i l'assessorament psicopedagògics adopten nous models d'intervenció.

2.5.2. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics facilitadors

Com ja hem comentat, aquesta manera de desenvolupar l'assessorament es defineix pel fet d'estar centrat en el punt de vista de l'assessorat. La responsabilitat de l'assessorat no només es projecta sobre la decisió de rebre o no l'ajuda assessora, sinó que afecta també els objectius i els continguts de l'assessorament. S'assumeix que és el professor o la institució educativa els que coneixen millor els seus problemes, les seves necessitats, així com quines són les millores necessàries per donar-hi resposta (Verloop, 1992). L'assessor ajuda l'assessorat a comprendre les situacions i a actuar per millorar-les. El procés d'assessorament, per tant, ha de ser molt flexible i ha de respondre a les característiques de les situacions i els assessorats.

Revisarem ara el model de consulta, perquè aquest és el model que més s'ajusta a la línia de l'assessorament psicopedagògic facilitador.

A. Intervenció segons el model de consulta

El terme *assessorament* es relaciona habitualment amb els termes *consultation* i *advisory service*, que fan referència a la pràctica d'aconsejar, recomanar o fer suggeriments per part d'un professional a altres persones que sol·liciten aquests serveis. El terme *consultation* s'ha utilitzat preferentment en el camp de l'empresa, la salut, la indústria o les organitzacions, mentre que el terme *adviser* s'ha fet servir especialment en l'àmbit britànic i sol assignar-se a agents educatius que realitzen càrrecs d'inspecció.

La intervenció i l'assessorament basats en el model de consulta fan referència a una relació entre un professional de la intervenció i l'ajuda i una persona, grup o institució que necessita aquesta ajuda. Per la seva banda, qui consulta és qui proporciona ajuda directa a un client, de manera que el consultor ho fa de forma indirecta respecte a aquest client (Gallessich, 1982). L'acció de l'assessor no recau directament sobre els usuaris dels serveis, sinó que ho fa de manera indirecta, ja que es treballa amb els professionals d'aquests serveis amb l'objectiu d'incidir en la seva capacitat professional. Per això la naturalesa triàdica que sovint adopta el procés d'intervenció i assessorament, ja que qui demana el suport s'adreça a l'assessor no per plantejar-li un problema personal, sinó en representació d'algun servei, programa o recurs. També és un element distintiu de l'assessorament el fet que es treballa únicament sobre allò que ha estat sol·licitat, sense referències a altres possibles problemes.

La consulta té, per Bisquerra, Álvarez, Cruz i Jiménez (1998), dues fites bàsiques: augmentar la competència del consultant en les seves relacions amb el client i desenvolupar les habilitats necessàries perquè el consultant sigui capaç de resoldre per si mateix problemes similars en el futur.

En aquesta línia, Aubrey (1990) defineix l'assessorament com un servei indirecte que es produeix entre dos professionals d'estatus similar. Per aquest autor, l'assessorament s'inicia a petició de l'assessorat, que té total llibertat per acceptar o rebutjar aquesta ajuda, i implica assessor i assessorat en una relació de caràcter confidencial i simètrica.

Per Aubrey (1990), la consulta és un procés de resolució de problemes amb dos objectius: ajudar els consultants a adquirir coneixements i habilitats per solucionar problemes, així com ajudar-los a posar en pràctica el que han après perquè ells mateixos puguin ajudar un tercer: el client.

Per la seva banda, Sánchez Vidal (1988) assenyala que la consulta és una estratègia de treball que pretén la reforma dels sistemes socials (no la seva ruptura o canvi radical), mitjançant el canvi o la renovació dels seus programes, i la millora o ampliació de la capacitat de treball dels agents implicats amb l'objectiu de millorar la resposta que proporcionen als col·lectius atesos.

Segons Rodríguez Espinar et al. (1993), l'adopció del model de consulta per part dels professionals que actuen en l'àmbit educatiu comporta un canvi d'actitud per part del professor, en la mesura que passa a considerar l'assessor com una font de recursos i suport per augmentar les seves competències i facilitar-li la tasca docent.

Autors com Egan (1985), Blocher i Biggs (1986), Sánchez Vidal (1988), Camacho i Mendía (1998), Bisquerra, Álvarez, Cruz i Jiménez (1998) o Pérez Blasco (1998) estan d'acord a assenyalar que en aquesta tècnica és molt important dominar les habilitats de comunicació efectiva, les habilitats socials i de comunicació interpersonal, així com la majoria de les habilitats comunicatives i relacionals implicades en l'assessorament directe o *counseling*. Gordillo (1995), per la seva banda, comenta que el tipus de relació que s'estableix entre consultor i consultant ha de ser oberta, confiada i voluntària, ha de ser una relació basada en el respecte mutu, en la creença que el consultant serà capaç d'actuar per si mateix i en la seva participació activa. Nieto (2001) assenyala que l'assessorament segons el model de consulta es desenvolupa a partir dels interessos i les preocupacions dels professors. Aquests són els únics que estan legitimats per determinar les fites i els mitjans. L'assessor ha de vigilar per no imposar les seves idees o influir en les seves decisions. Segons aquest autor, l'assessor ha d'establir els mecanismes a través dels quals el professor pugui reflexionar de manera ordenada i sistemàtica. Ha d'ajudar el professor a diagnosticar la situació a través de la recollida de dades i del plantejament de

qüestions per a la reflexió, ha d'ajudar en la identificació de recursos i ha de proposar solucions que únicament seran adoptades sota la responsabilitat del professor.

La consulta com a tècnica d'intervenció ha tingut un desenvolupament important en diferents camps de la psicologia, entre els quals se sol destacar el de la salut mental i la psicologia de les organitzacions. Revisarem a continuació el desenvolupament que la consulta ha tingut en aquests àmbits, ja que són els que han influït més en la intervenció des de la perspectiva que estem abordant en aquest moment:

La consulta en salut mental

Les bases teòriques i pràctiques de la consulta en salut mental han estat formulades per Gerald Caplan (1970) en la seva obra *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*, on la defineix com un procés de interacció entre dos professionals, en el qual l'assessorat invoca l'ajuda de l'assessor en relació amb un problema de treball actual en què té alguna dificultat.

El desenvolupament de la consulta en salut mental s'inicia després de la Segona Guerra Mundial, com a alternativa a la prestació de serveis clínics tradicionals en salut mental, amb la qual es pretén ajudar professionals i paraprofessionals en la seva relació d'ajuda amb les persones susceptibles d'utilitzar els serveis de salut. La consulta apareix com a pràctica en aquest àmbit per raons de rendibilitat, ja que es buscava ampliar les repercussions dels tractaments directes als clients de la institució.

Com assenyalen Figg i Stoker (1990, citats per Rodríguez Espinar, 1993), l'objectiu de la consulta en l'àmbit de la salut mental pretén ajudar el consultant a afrontar cadascuna de les situacions problemàtiques que se li presenten en la tasca professional, a través no només de la informació i formació, sinó provocant canvis o generant noves actituds en les relacions que s'estableixen entre el consultant i el client.

En aquest camp la consulta assumeix un caràcter preventiu i proactiu i es porta a terme a través d'una relació interpersonal no jeràrquica.

Dins aquest camp de salut mental, Caplan va descriure quatre tipus de consulta, en funció dels destinataris de la intervenció:

- Centrada en el client: en la qual el consultor ajuda el consultant a comprendre millor el client per proporcionar-li un servei òptim.
- Centrada en el consultant: el consultor procura millorar el coneixement i les habilitats del consultant de manera que la tasca d'aquest sigui més efectiva.
- Centrada en el programa: el consultor proporciona la planificació i ajuda necessàries per a la posada en pràctica d'un programa.
- Centrada en l'administració: el consultor se centra en l'organització, procurant millorar-la.

Segons Rodríguez Espinar (1993), l'enfocament de salut mental se centra més en el canvi d'actitud i en el canvi en la manera de percebre la situació que en l'adquisició de noves habilitats per part del consultant. Nosaltres pensem que allò que es pretén en la relació de consulta està més determinat pels marcs teòrics que adopta l'assessor que pel mateix model de consulta.

La consulta en el camp de les organitzacions

Un altre desenvolupament important de la consulta ha estat en el camp de les organitzacions.

Segons Escudero i Moreno (1992), va ser Lippit el 1959 qui va iniciar i desenvolupar la consulta en aquest camp, i assenyalen com una de les seves característiques el fet que el consultor no forma part de cap sistema de poder de l'organització. La consulta organitzacional se centra en el desenvolupament de l'organització i tècnicament es basa en les experiències sobre dinamització i canvi grupal en l'escenari natural de K. Lewin i les idees de la psicologia de la gestalt, que es fonamenta en valors i ideals humanistes de desenvolupament i actualització de les persones a través de la seva extensió en l'activitat productiva, intentant compatibilitzar l'eficiència productiva de l'organització amb el desenvolupament humà i la satisfacció laboral.

S'han produït diferents intents per adaptar i adequar els plantejaments de la consulta en les organitzacions al context educatiu. Dins aquests intents, Louis et al. (1985, citats per Escudero i Moreno, 1992) proposen la següent definició per a la consulta en educació:

“És un sistema de suport extern que ofereix funcions d'enllaç entre el coneixement disponible sobre un determinat àmbit d'acció social o educativa i els professionals que treballen en aquest àmbit. La finalitat que persegueix és que l'ambient educatiu sigui l'adequat per al desenvolupament de les potencialitats de les persones i que la institució aconsegueixi els seus objectius” (p. 55).

Des d'aquest enfocament organitzacional, l'assessor és un agent extern que se situa espacialment fora dels centres escolars i no forma part de la institució ni de cap dels sistemes de poder.

En una línia molt propera a aquest enfocament, Bolívar (1998), Bonilla (1996), Escudero (1994), Marcelo (1994) o Torres González (1998) relacionen l'assessorament als processos de canvi educatiu i a l'escola com a unitat de canvi amb el desenvolupament dels centres com a organitzacions i amb la formació del professorat. Entenen que l'assessor pot ser un facilitador del canvi entès com un procés d'aprenentatge sostingut, a través del qual els centres i els professors que hi treballen han d'anar adquirint noves idees, mètodes, actituds..., així com potenciar els seus recursos.

2.5.3. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics participatius

La principal característica que distingeix la intervenció psicopedagògica participativa de les formes d'intervenció revisades en els apartats anteriors és que el disseny, l'execució i l'avaluació de les intervencions es fan explícitament a partir del diàleg entre qui intervé i les persones afectades pels problemes o les necessitats concretes. Per tant, en aquesta manera d'entendre la intervenció es fa èmfasi en el fet que les persones no són el problema, sinó que són part de la solució d'aquests problemes.

El fet d'incorporar les persones en els processos d'intervenció psicopedagògica respon a unes premisses diferents de les que caracteritzaven la intervenció psicopedagògica

dirigida i que tenen a veure amb la manera d'entendre el fet educatiu, en les possibilitats de la seva transformació i en la manera d'entendre el paper del professional i dels agents educatius en la seva transformació, canvi o millora. Per la seva banda, es diferencia de l'assessorament psicopedagògic facilitador perquè aquí la interacció es basa en la interdependència entre l'assessor i l'assessorat. La presa de decisions i la resolució de problemes es porten a terme en condicions de responsabilitat compartida.

En relació amb la possibilitat de provocar un canvi educatiu, aquest no es defineix *a priori* pel contacte amb els agents externs amb les persones implicades. A diferència de la intervenció psicopedagògica dirigida, les transformacions o canvis desitjables no estan definits *a priori*, sinó que es busca la definició del canvi conjuntament amb les persones implicades. L'assessor participa activament compartint les situacions en una relació que s'estableix en termes de “nosaltres”.

La interdependència i convergència de punts de vista entre assessor i assessorat afecten tant la definició dels problemes com el disseny de plans d'acció i la seva implementació i avaluació (Coben i Thomas, 1997).

En aquest tipus d'assessorament són habituals expressions com coresponsabilitat, adaptació mútua, experiències compartides o convergència de perspectives (Nieto, 2001). La relació que s'estableix es defineix com un diàleg crític i democràtic en el qual es busca la reflexió sobre la realitat i la seva millora a través d'accions concretes definides conjuntament.

El paper del professional s'entén de maneres diferents i complementàries:

- El professional comparteix el procés d'ajuda amb qui ha demanat aquesta ajuda. Junts s'impliquen en un procés d'accions conjuntes destinades a l'obtenció dels objectius definits conjuntament. La implicació i el treball conjunt poden afectar totes o algunes de les fases del procés.
- El professional participa del treball d'un altre amb l'objectiu de potenciar els seus recursos, de manera que aquest sigui capaç d'assumir les tasques que té encomanades. D'aquesta manera l'assessor, a través de relacions simètriques i

igualitàries amb els professors i els centres, pretén la millora educativa a través de processos com ara el desenvolupament professional.

D'altra banda, en aquesta perspectiva de la intervenció, el professional assumeix un major compromís social que en la intervenció psicopedagògica dirigida o en la facilitadora. La necessitat de transformació i millora educatives es basa en la idea que l'escola ha d'intervenir per evitar la desigualtat i les relacions de dominació. Es pretén la transformació de la realitat social a través dels resultats dels mateixos processos de participació i de treball conjunt.

Martínez Rodríguez (1999) apunta aquest compromís social de la manera següent:

“Ayudar a reflexionar a los profesores sobre su práctica social y las condiciones en las que se desenvuelve es tan necesario como ayudar a analizar las consecuencias sociales y políticas de su trabajo(...). La intervención no ha de contentarse con la provocación de cambios, sino que deberá adentrarse en el conocimiento de las estructuras sociales vigentes, entendiendo que los problemas sociales están provocados por la ausencia de participación democrática y la consolidación de diversas modalidades de dominación” (Martínez Rodríguez, 1999: 289).

Els models participatius o col·laboratius parteixen de la premissa que les persones amb què treballen els professionals han d'estar presents activament en tot el procés de la intervenció i que les decisions sobre quines accions cal emprendre han de ser preses de manera conjunta.

Revisem ara els principals models d'actuació des de la perspectiva participativa.

A. Intervenció i assessorament basats en la col·laboració

A començament dels noranta es comença a parlar d'assessorament col·laboratiu (West i Idol, 1993; Osborne, 1995) per fer referència a un tipus de relació professional en què assessor i assessorat comparteixen la responsabilitat en l'anàlisi de necessitats, la

formulació d'objectius, la cerca d'estratègies, l'establiment de plans d'acció, com també comparteixen la responsabilitat d'avaluar-los.

Ja el 1992, Escudero i Moreno, després de revisar les funcions i les estratègies més específiques de l'assessorament educatiu des de diferents models, van identificar l'assessorament col·laboratiu com una manera de concebre l'assessorament oposada a enfocament anomenat *tècnic*, centrat en l'assessor com a expert i en els seus coneixements i tècniques. En l'assessorament col·laboratiu, allò més rellevant no és l'assessor, sinó el procés a través del qual es resolen els problemes. En aquest procés, la relació entre assessor i professor és de col·laboració i resulta fonamental per resoldre els problemes de la pràctica. Tal com els mateixos autors assenyalen, l'enfocament tècnic i l'enfocament col·laboratiu de l'assessorament són dos pols, dues modalitats d'assessorament que es poden considerar els extrems d'un *continuum*, dues tendències extremes i, entre una i l'altra, és possible identificar moltes posicions intermèdies.

En l'assessorament col·laboratiu la identificació i la definició dels problemes, la cerca d'alternatives i la construcció de plans d'acció són compartides entre assessor i assessorats en un marc de relació amb papers diferenciats, però no jeràrquics. La complementarietat i el diàleg caracteritzen el procés a través del qual tots els subjectes implicats intenten abordar conjuntament la millora de la pràctica pedagògica.

També Rodríguez Espinar (1993) assenjala el que ha de ser el procés d'assessorament, assumint clarament una perspectiva col·laborativa d'aquest procés:

“No tant donar consell i proporcionar informació, com transmetre valors, estratègies i tècniques perquè els mateixos membres del centre resolguin els seus problemes. I per això, l'assessor haurà de crear un context favorable que estimuli la relació, la participació i l'assumpció de responsabilitats compartides, que augmenti les competències i fomenti la creativitat entre d'altres aspectes” (p. 171).

West i Idol (1987), per la seva banda, també fan una àmplia revisió dels models d'assessorament en educació, a partir de la qual es decanten per l'assessorament en col·laboració, que defineixen de la manera següent:

“Procés col·laboratiu i interactiu que permet a grups de subjectes amb diversos graus de coneixements generar solucions creatives per a la resolució dels problemes definits mútuament. [...] En el context escolar, la meta de l'assessorament és ajudar a resoldre problemes que afecten els alumnes i ajudar els professors perquè aprenguin a fer front a problemes similars en el futur” (p. 389).

Tal com West i Ídol defineixen la intervenció i l'assessorament en col·laboració, podem concloure que aquest és un procés interactiu, on necessàriament es dona col·laboració, negociació i coresponsabilitat. Entre assessor i assessorats es donen diversos graus de coneixement, que es complementen i justifiquen l'assessorament. La diversitat de coneixements no ha de suposar una relació jeràrquica, sinó una relació de complementarietat. Aquesta complementarietat és necessària per definir els problemes i per trobar solucions creatives, fruit de la interacció entre els diferents coneixements.

L'assessorament col·laboratiu té com a fita augmentar l'autonomia professional del professorat i per això adopta un tipus de relació professional de caràcter simètric, en la qual es pretén donar suport i ajudar, sense liderar processos o transmetre solucions.

És un assessorament caracteritzat per la simetria entre les posicions de l'assessor i l'assessorat, simetria que s'aconsegueix quan en la interacció intervé un tipus de poder basat en mecanismes d'influència social. Per a la col·laboració cal establir una relació “amb” i no “sobre” les persones. La influència de l'assessor sobre els assessorats no ha de ser prèvia, sinó que es genera en el mateix assessorament i en relació amb l'objecte de treball que el grup ha determinat. Aquesta relació de col·laboració exigeix la construcció d'una comprensió compartida a partir de les interpretacions de tots els participants, una comprensió negociada a partir de processos deliberatius que inclogui les àrees de desacord i les perspectives en conflicte i que tingui com a objectiu la millora i la resolució dels problemes de la pràctica, així com fonamentar-la de manera més elaborada.

La col·laboració implica una certa identitat amb els processos i les situacions; el sentiment de sentir-se implicats amb aquelles situacions objecte de treball afavorirà la participació i la col·laboració. A més, aquesta identitat ha de donar-se també en el grup amb el qual es comparteix aquesta situació, ja que només d'aquesta manera tot el grup, incloent-hi l'assessor, serà capaç d'utilitzar el seu temps i creativitat en la

recerca de solucions. La col·laboració serà afavorida si es pretenen assolir fites concretes i viables, si les persones perceben que poden assolir-les a través de la seva participació i si senten que tenen alguna cosa a dir, a aportar, alguna cosa a oferir i també que tenen alguna cosa a guanyar. La participació o col·laboració es concreta assumint tasques, proposant actuacions i portant-les a terme i està condicionada per la percepció que tinguin les persones respecte a si és possible o no canviar, a si és possible fer alguna cosa respecte de la realitat.

L'assessorament col·laboratiu té com a fita bàsica l'augment de l'autonomia professional del professorat. L'assessor col·labora amb els professors en els processos de resolució de problemes de manera compartida; això es porta a terme en els centres aportant i possibilitant les ajudes necessàries que ajudin a evitar els obstacles en el procés. L'assessorament dóna suport i facilita, però no lidera ni transmet solucions.

Des d'aquesta consideració, els col·laboradors externs representen una influència positiva quan la seva actuació té com a fita l'impuls de la reflexió crítica, cooperativa i compromesa amb una millora progressiva de la realitat docent.

La intervenció i l'assessorament col·laboratiu com a procés de resolució de problemes

Jiménez, Bisquerra, Álvarez i Cruz (1998), Solé (1998) i Sánchez (2000) consideren que l'assessorament consisteix a intentar resoldre els problemes que plantegen els professors que demanen ajuda i que, com a tal, es pot considerar com un procés de resolució de problemes.

També Tejada (1997), citant Huberman (1994), insisteix en un model d'assessorament que es desenvolupa a l'entorn de processos cíclics de resolució de problemes.

En aquesta visió processual de l'assessorament psicopedagògic, s'insisteix en el caràcter col·laboratiu de la tasca assessora en què s'adopta una interacció, participació i coresponsabilitat no directiva entre els diferents participants.

Però abans d'entrar en les estratègies concretes de resolució de problemes que es poden utilitzar en l'assessorament, pensem que resulta rellevant fer-nos la següent pregunta: què és un problema educatiu?

Segons Rué (1994: 39), “es pot dir que un problema educatiu és una situació reconeguda en termes de preocupació i d'interrogació per part dels subjectes que intervenen en una activitat o en un procés educatiu qualsevol, ja sigui d'una forma directa com a participants, ja sigui d'una forma indirecta com a observadors participants”. Un problema educatiu és, per tant, una interpretació, un significat elaborat per les persones que l'interpreten, a partir de les situacions concretes i dels contextos on treballen. En aquest sentit, tant pot fer referència a una dificultat com a una necessitat o una aspiració.

Una situació pot ser interpretada en termes de problema en funció del conjunt de referències didàctiques, psicopedagògiques, culturals, polítiques... que utilitzen aquells que la defineixen i, com assenyala Rué (1994), per ser considerada com a tal també cal depassar l'àmbit estrictament individual de qui el percep. És, per tant, un acord, un significat que cal compartir, de manera que, quan conjuntament assessor i assessorat defineixen un problema, aquest dependrà dels valors compartits entre els dos professionals.

En relació amb el grau de dificultat dels problemes educatius, hem de tenir en compte que, com a fenòmens socials, difícilment són problemes simples o originats per la incidència d'una sola variable. Els problemes educatius, que solen ser objecte d'assessorament, habitualment es refereixen a dificultats o necessitats que solen comportar una diversitat de factors, solen tenir un caràcter complex i no solen ser interpretables a partir de models de causalitat lineal. Solen ser situacions complexes, en les quals és difícil delimitar tots els aspectes o dimensions que les configuren, i aleshores probablement cal adoptar alguna estratègia específica para dilucidar algunes alternatives per a la seva solució.

Des d'aquesta perspectiva, cal que l'assessor conegui i sàpiga utilitzar estratègies que l'ajudin en el procés de resolució de problemes. Diferents autors han fet diverses propostes d'estratègies per resoldre problemes. Així, per exemple, Sánchez (2000)

assenyala que l'assessor pot ajudar a través d'un procés on es poden identificar tres tipus d'activitats bàsiques:

- a) Identificar quins són els problemes i delimitar les fites que cal plantejar-se respecte a aquests mateixos problemes (construcció de l'espai problema).
- b) Buscar, seleccionar i organitzar els mitjans disponibles per intentar assolir les fites delimitades.
- c) Avaluar els resultats i reformular, si es considera necessari, les fites de canvi inicialment elaborades: supervisió i avaluació del procés.

També nosaltres, en un treball anterior (Pérez i Carretero, 2000), vam presentar un model d'acció basat en les aportacions de diferents treballs, com els d'Egan (1985), Blocher i Biggs (1986), Sánchez-Ochoa de Alda (1995), Pérez Blasco (1998) i Sánchez (2000). És un model direccional amb diferents etapes o fases, que integra diferents idees i metodologies i que pot orientar les actuacions col·laboratives.

Fases	Objectius	Tasques
Construcció d'una relació professional.	Establir i mantenir una relació professional productiva.	Crear un clima distès de confiança. Crear un context relacional de disposició i respecte. Obtenir informació sobre el problema.
Reconeixement i aclariment de la situació problemàtica.	Obtenir informació que ens permeti reconèixer i aclarir el problema. Reconèixer i valorar l'impacte generat pel problema.	- Definició operacional del problema. - Jerarquitzar els problemes o àrees problemàtiques. - Avaluació de la persona (i les seves motivacions) i de la situació. - Obtenció d'informació sobre les estratègies, els recursos i els suports.
Comprensió i reestructuració.	Ajudar a una comprensió profunda del problema i de les circumstàncies que poden conduir a funcionar més efectivament.	Redefinició del problema. Definició dels objectius. Definir com es consideraran assolits els objectius.
Pla d'acció i intervenció.	Dissenyar el canvi i la seva implementació.	Decisions sobre les capacitats que s'han de desenvolupar i sobre les tècniques que cal utilitzar.
Institucionalització i finalització de l'assessorament.	Ajudar a la institucionalització dels canvis i tancar l'assessorament.	Decisions sobre el seguiment que s'ha de fer. Decisions sobre la institucionalització dels canvis.

Figura 6. Fases de l'assessorament psicopedagògic.

En l'assessorament col·laboratiu, l'assessor ha d'impulsar i promoure dinàmiques de treball en equip. Ha d'actuar en els processos grupals desenvolupant un paper d'observador participant (West i Idol, 1993) del treball en equip dels professors.

La relació interpersonal en l'assessorament col·laboratiu

Sánchez (2000), quan parla de l'assessorament col·laboratiu com un procés de resolució conjunta de problemes, hi identifica dues dimensions diferents, encara que íntimament relacionades: el procés en si de resolució conjunta de problemes, al qual l'autor atribueix un caràcter bàsicament cognitiu, i la creació d'una relació de col·laboració, a la qual l'autor atribueix un caràcter més motivacional i emocional, ja que, com diu, es tracta d'afavorir les condicions interpersonals i personals necessàries perquè el treball conjunt de resolució pugui tenir lloc.

En aquest apartat volem referir-nos a aquesta segona dimensió de la relació assessora: la dimensió afectiva, és a dir, les condicions interpersonals perquè el treball conjunt pugui tenir lloc i pugui desenvolupar-se de la manera més efectiva possible.

Per aquest autor, es tracta d'afavorir la creació d'un clima d'acceptació, valoració i confiança mútua que faciliti l'expressió de les pròpies idees i que faciliti, si és necessari, la revisió d'aquestes idees.

En considerar el caràcter afectiu de l'assessorament, podem tenir en compte aportacions com les de Rojí (1988), que identifica, en aquesta dimensió afectiva, dos eixos: el primer inclou atributs com ara la calidesa, l'empatia i l'autenticitat. El segon aglutina tots aquells aspectes que tenen a veure amb la influència de l'assessor i que, segons aquesta autora, estan influïts tant per la competència professional com per la distància social que l'assessor crea en la relació.

Les habilitats socials a través de les quals s'aconsegueix una relació professional adequada es poden definir de la manera següent:

La calidesa en la relació interactiva es defineix com l'acceptació incondicional dels assessorats per part de l'assessor, que ha de procurar evitar els judicis de valor i també l'escolta atenta i el tracte personalitzat.

Per *empatia* s'entén la capacitat de comprendre les persones des del seu marc de referència, més que des del marc de referència propi; és la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre. Amb el terme *autenticitat* es vol assenyalar el comportament espontani i sincer.

Respecte a l'altre eix que assenyala Rojí, alguns estudis sobre la relació terapèutica (Casanovas, 2002) revelen que l'experiència professional de l'assessor pot tenir un efecte facilitador de la relació, mentre que la distància social en la relació tendeix a ser de naturalesa inhibidora.

La perspectiva comunitària de la intervenció i l'assessorament col·laboratiu

La perspectiva comunitària en la intervenció i l'assessorament psicopedagògics basats en la col·laboració, és una tendència que s'orienta més a enriquir l'entorn social de les persones que a modificar les característiques i disposicions personals (Carretero, Pujolàs i Serra, 2002). La seva base és psicosocial i utilitza procediments, tècniques i instruments de la psicologia social per intentar incrementar la capacitat i el poder dels subjectes per prendre decisions i solucionar els seus problemes (Montero, 1994). La intervenció comunitària té com a concepte clau la noció de sistemes d'ajuda natural, de suport social. Aquest concepte es refereix a totes les interaccions o relacions socials que ofereixen a les persones un sentiment de connexió. A través del suport social, les persones intercanvien recursos i s'ajuden les unes a les altres, i també té efectes importants en termes d'identitat i control social. Els aspectes estructurals, funcionals i contextuals que caracteritzen el suport social conformen la xarxa social. El concepte de xarxa social permet pensar en les institucions com ara l'escola, la família o la universitat... en termes de xarxes, és a dir, en uns termes que destaquen les relacions entre les persones per sobre d'altres aspectes.

La intervenció i l'assessorament comunitaris pretenen potenciar els suports i les xarxes socials a través de:

- Buscar la participació de les persones i els col·lectius afectats en la discussió i la cerca de solucions als seus problemes (Renau, 1994). A través de la participació s'enforteix el sentiment de vinculació, de pertinença i apropiació i responsabilitat respecte al problema.
- Potenciar la creació de canals d'intercanvi, participació i col·laboració entre totes les persones afectades (professionals o no), i optar per un model de gestió descentralitzat que permeti la implicació de tots.
- Prioritzar un enfocament globalitzat i interdisciplinari dels problemes per prendre decisions compartides d'acord amb les aportacions de tots els implicats.

Segons Sánchez-Candamio i Carretero (1999), l'adopció d'aquesta perspectiva comunitària comporta, entre altres coses, un canvi conceptual en la concepció dels subjectes participants en l'assessorament, que aquí són: l'assessor, l'assessorat i els grups socials de què formen part. Tots es consideren subjectes actius en el procés d'assessorament, amb la qual cosa es trenquen les relacions de poder legitimades pel "saber" dels professionals. Tots s'impliquen en un intercanvi d'informació, de discussió, de reflexió sobre la conceptualització dels problemes, de les relacions, dels recursos mobilitzats per donar resposta, així com una recerca conjunta de solucions viables.

La perspectiva comunitària pren en consideració els fets socials, porta implícita la idea de canvi social i relaciona aquest canvi amb el desenvolupament i l'optimització dels recursos que les institucions tenen per satisfer les necessitats de les persones, així com en la capacitat de col·laboració de totes aquestes estructures socials intermèdies. Aquestes estructures se situen entre la vida privada de les persones i les institucions de la vida pública, són un pont que facilita la participació de les persones en la política educativa i tenen un paper essencial en el desenvolupament de les persones.

Sánchez-Candamio i Carretero (1999) plantegen que les tècniques d'intervenció comunitària que amplien el concepte d'assessorament psicopedagògic han d'anar dirigides a:

A) Desenvolupar els recursos humans per a la resolució de problemes:

- Assessorament a professionals (educadors, mestres, assistents socials, metges...) per a l'ampliació de rol, buscant la implicació de tots en un projecte comunitari.
- Treball amb mediadors comunitaris.
- Formació i col·laboració amb associacions comunitàries (de pares, veïns...).
- Col·laboració en la creació i l'organització de xarxes de suport.
- Prestació de suport a les diferents formes d'organització de la comunitat.

B) Desenvolupar estratègies per a la participació comunitària

- Ajuda a la definició de necessitats i fites comunes.
- Potenciació de la capacitat de confrontar perspectives respecte als problemes comuns i a la recerca de solucions.
- Dinamització dels recursos propis de la comunitat, per solucionar els seus problemes.

B. Intervenció i assessorament basats en estratègies de suport als processos d'implantació d'innovacions i millores

En la intervenció i l'assessorament que basen la seva ajuda en l'aportació d'estratègies o metodologies de treball als centres i professors, l'assessor adopta un rol "d'assessor metodològic" (Sánchez-Candamio i Carretero, 1999) que orienta i procura la millora del funcionament del treball cooperatiu del professorat.

L'assessorament es dirigeix al desenvolupament organitzatiu i curricular dels centres i als processos d'innovació i millora, mitjançant la implicació del professorat en dinàmiques de treball i compromisos que capacitin el centre per autorenovar-se, al mateix temps que es va creant una cultura organitzativa favorable al canvi i la recerca de la millora.

L'assessor procura generar processos i formes de treball dirigits a autorevisar i repensar el que es fa i el que es podria millorar per, finalment, consensuar projectes de centre i plans de treball encaminats a la millora.

Però, com ja hem vist, plantejar un canvi, promoure una activitat innovadora, iniciar qualsevol procés adreçat a la millora i transformació de la pràctica educativa són fets complexos que no es poden reduir a l'aplicació de tècniques, procediments o idees elaborades al marge dels contextos singulars en què es volen portar a terme. En coherència amb aquesta perspectiva contextual del canvi, i tenint en compte que en educació no existeixen problemes genèrics per a tots els contextos ni solucions màgiques para cadascun dels problemes, l'assessorament haurà d'adoptar estratègies de funcionament, tan interactives i participatives com sigui possible, que puguin ser útils com a models per analitzar els problemes de la pràctica i adoptar respostes adequades.

Autors com Hernández (1996), Tejada (1998), Bolívar (1998), Pozuelos (2000-2001), entre altres, han presentat algunes estratègies metodològiques per ser adoptades en l'assessorament en l'àmbit dels processos de desenvolupament organitzatiu i curricular i dels processos d'implantació d'innovacions i millores. Aquestes estratègies, en general, provenen de l'extrapolació de posicions sorgides en l'àmbit de la teoria de l'organització i el desenvolupament organitzatiu (Escudero, 1992). Es basen en el coneixement pràctic i teòric dels professors i assessor i en la construcció conjunta de processos capaços de generar respostes, que en tots els casos pretenen en última instància la millora de l'aprenentatge que fan els alumnes.

Segons Pozuelo (2001), el model operatiu dels assessors haurà de seguir els requisits següents:

- Ha d'ajudar a seleccionar o delimitar els problemes.
- Ha de facilitar recursos i informacions per a un major coneixement i aprofundiment del problema.
- Ha de promoure processos de reflexió, regulació i revisió.
- Ha de participar activament en els processos que ajuda a activar.

En qualsevol cas, cal assenyalar que aquestes estratègies són generals i han de diferenciar-se de les intervencions específiques de menor pretensió (tècnica del

diamant, cercles de qualitat, etc.), que tenen un caràcter tàctic respecte a l'estratègia que les dota de sentit.

Presentarem de manera breu algunes de les estratègies metodològiques desenvolupades per aquests enfocaments.

B.1. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics basats en l'estratègia anomenada *desenvolupament professional dels ensenyants basat en el centre*

L'estratègia anomenada *desenvolupament professional dels ensenyants basat en el centre* es basa en la idea que el coneixement rellevant per a la pràctica educativa pot ser generat per la mateixa organització com una cosa col·lectiva i contextualitzada. Aquesta estratègia busca mobilitzar l'energia de l'organització de manera que generi competències i capacitats pròpies (Bolívar, 1998).

Es tracta d'una estratègia de treball en col·laboració que pren el centre educatiu com a unitat del canvi.

“Suposa una aposta per trencar l'aïllament dels professors mitjançant la creació d'un clima que faciliti el treball compartit i que estigui fonamentat en un acord respecte dels valors i principis que ha de perseguir l'acció educativa, així com en una concepció del centre educatiu com el context bàsic per al desenvolupament professional” (Marcelo, 1997, 23).

Pel seu èmfasi en la participació i pel fet de tractar-se d'un procés de resolució de problemes basat en la discussió, deliberació i decisió conjunta, aquesta estratègia operativa ha estat adoptada recentment per molts assessors en les seves intervencions als centres educatius (Rué, 1994; Bolívar, 1998; Pozuelo, 2000).

Per Fullan (1991), un dels principals representants d'aquesta estratègia, allò més important és aconseguir l'èxit i l'eficàcia en les escoles (Fullan, 1992; Huberman i Miles, 1991). El canvi, per aquesta línia de treball, és un procés d'aprenentatge i desenvolupament personal i organitzatiu en el qual les escoles han de tenir la capacitat de decidir sobre els projectes de canvi d'acord amb les seves pròpies prioritats. En aquest plantejament, promoure el desenvolupament intern dels centres escolars

significa que puguin constituir-se, amb els incentius, estratègies i suports externs oportuns, en espais institucionals per a la innovació i la millora.

Aquesta estratègia, que la bibliografia sobre innovació i canvi educatiu designa de diferents maneres (*millora de l'escola, desenvolupament professional centrat en l'escola o formació centrada en l'escola*) ha estat una de les estratègies metodològiques més importants per al canvi i la innovació educatius.

Té el seu origen en el moviment de *desenvolupament organitzatiu* i és fruit del moviment curricular a la Gran Bretanya durant els anys setanta. Va ser recollida a l'informe Hopkins (1987) per a l'OCDE. Aquest informe, que parteix de la perspectiva del desenvolupament autònom del professorat, centra la millora de l'educació en la sistematització de l'acció formativa i de suport i de la reflexió subsegüent en els mateixos centres. Parteix de la consideració que l'ajuda és més significativa quan se centra en els problemes i es resolen en el context on es manifesten.

El treball de *desenvolupament professional dels ensenyants basat en el centre* té 30 anys d'existència (Hopkins i Lagerweij, 1996). En un primer moment, l'interès es va centrar a cercar la manera com les escoles podien adoptar els materials didàctics elaborats externament. Es buscava la innovació en el currículum mitjançant l'elaboració i la difusió de materials que equips de professors universitaris i psicòlegs havien elaborat i que els docents havien d'aplicar. Aquest va ser el motiu del seu fracàs: el paper secundari assignat als professors i la manca de formació específica.

En un segon moment, que coincideix amb la dècada dels setanta, es desenvolupa la fase de documentació del fracàs d'aquesta estratègia o moviment de reforma per incidir en la pràctica. Aquesta situació de pessimisme cap als enfocaments dirigits verticalment va tenir el seu contrapunt en la tercera fase d'aquest moviment pràctic, denominada "període d'èxit" (Hopkins i Lagerweij, 1996). Durant aquests anys es van publicar els primers estudis sobre eficàcia escolar i es va establir un consens quant a les característiques de les escoles, que va contribuir que s'aprengué molt sobre la dinàmica dels processos de canvi. L'última fase, iniciada a mitjan anys vuitanta i

encara en marxa, es pot anomenar “gestió del canvi”. S’hi observa una fusió entre el coneixement generat per la investigació i la pràctica educativa.

Hopkins (1996) ha definit aquesta estratègia de la manera següent: “Un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio”.

Així, l’estratègia persegueix la millora escolar no tant com una situació final sinó com un procés de canvi, que es pot considerar-se com:

- Un mitjà per al canvi educatiu planificat.
- Especialment apropiat en moments de sobrecàrrega d’iniciatives i idees d’innovació, quan hi ha diverses reformes que competeixen per implantar-se.
- Un procés que requereix habitualment suport extern.
- Una concepció que emfasitza les estratègies que desenvolupen la capacitat de l’escola per gestionar el canvi, al mateix temps que millora els resultats dels alumnes.

Aquesta estratègia no és lineal, sinó que consta de diferents fases que interaccionen entre elles (Fullan, 1991; Miles, 1986):

1. *Valoració o diagnòstic.* Constitueix el primer pas. La valoració o el diagnòstic de les necessitats pot generar-se tant en relació amb els problemes de tipus tècnic o estructural com amb dificultats de comunicació o conflictes. La valoració es realitza a partir del suport metodològic i la implicació dels assessors.
2. *Exploració d’opcions.* Un cop realitzat el diagnòstic, cal considerar les opcions disponibles per treballar el problema identificat.
3. *Adopció.* Aquesta fase és un procés d’elecció conscient, tenint en compte l’estructura de poder institucional i la dinàmica particular de relacions interpersonals com a factors que l’afecten en gran mesura.
4. *Iniciació.* Consisteix en la decisió de començar la innovació i desenvolupar un compromís cap al procés. Entre els factors associats amb aquest pas que en determinen l’èxit trobem: l’existència d’innovacions i l’accés a aquestes mateixes

innovacions, la pressió des de dins i des de fora de l'escola, la disponibilitat de recursos i suports per part d'assessors, la qualitat de les condicions i l'organització interna del centre.

5. *Implementació.* És la fase a la qual s'ha prestat més atenció en la literatura. Fullan (1992: 54) la defineix com "el procés de portar a la pràctica una idea, programa o conjunt d'activitats, que són noves per a les persones que intenten realitzar el canvi". González y Escudero (1987) reconeixen tres enfocaments o perspectives sobre aquesta fase: lineal, de translació a la pràctica de manera fidel i eficaç; adaptació mútua, del context educatiu a les exigències de la innovació i viceversa; i reconstrucció personal, on el docent reinterpreta el pla i l'adapta a les seves necessitats particulars. Les activitats clau consisteixen a realitzar plans de acció, desenvolupar i sostenir el compromís cap al projecte, comprovar el progrés i superar els problemes.
6. *Institucionalització.* En aquesta fase, la innovació i el canvi deixen de ser considerats com una cosa nova i es converteixen en la manera habitual de fer les coses al centre. Fins fa poc es donava per suposat que aquesta fase es produïa automàticament, però sovint suposa la transformació d'un projecte pioner en una iniciativa en què participa tot el centre. Les activitats clau que garanteixen l'èxit d'aquest subprocés són: assegurar que el canvi sigui incorporat a les estructures del centre, a la seva organització, als seus recursos; eliminar pràctiques rivals o contradictòries; establir vincles permanents amb altres esforços amb el currículum i amb l'ensenyament en l'aula; assegurar la participació en el centre i tenir un "banc" de professionals que facilitin el canvi o tenir assessors per a la formació de les destreses necessàries.

Les aportacions d'aquesta orientació del treball de suport a l'activitat educativa en els centres són molt interessants, ja que han introduït una reflexió sistemàtica sobre el paradigma d'intervenció i sobre els procediments, recursos, models de treball... que poden seguir en els processos de diagnòstic i d'intercanvi els components d'un equip de professors i un agent o instància externa d'ajuda. La discussió, deliberació i presa de decisions conjuntes són les eines que s'utilitzen habitualment.

Les característiques bàsiques que defineixen aquesta estratègia són:

- Considera el centre escolar com la unitat clau per avançar cap a una major qualitat educativa.
- Considera el professorat o l'equip de docents que treballa en un context determinat com el veritable protagonista del seu desenvolupament i evolució. Això suposa, tal com exposa Moreno (1992), que el docent deixa de ser considerat com a part del problema per ser considerat com a part de la solució. Qualsevol canvi o millora que es planifiqui haurà de partir de les necessitats sentides pels professors i del treball conjunt amb l'assessor i no de propostes externes i no sentides per l'equip de docents. S'assumeix que en el procés d'innovació el més important és sentir-se protagonistes de l'acció.
- Considera que és la pràctica educativa la que genera i produeix els problemes que cal investigar i solucionar i que són aquests problemes els que motiven i involucren el professorat en tant que els comprometen, en partir de les seves necessitats, idees i possibilitats.
- Considera els problemes com una cosa que no es pot resoldre de manera automàtica, a partir del repertori de respostes habituals, i que exigeix la mobilització de recursos nous.

A partir del procés deliberatiu i reflexiu s'espera obtenir una praxi prou justificada en termes de fonamentació teòrica.

Aquesta estratègia per promoure canvis, millores i formació en contextos educatius preveu com un agent fonamental la figura de l'assessor extern, tot i que la finalitat bàsica de la seva intervenció ha de ser potenciar l'autonomia professional del professorat. L'ajuda de l'assessor extern, dins d'un marc col·laboratiu, ha de facilitar els suports necessaris per solucionar els obstacles que es puguin presentar en el procés. La intervenció externa se situa dins d'un marc col·legiat i simètric on es facilita i es dona suport, sense liderar processos ni transmetre solucions. La responsabilitat sobre les decisions i el treball es comparteixen entre l'assessor i els assessorats.

La implicació de l'assessor, segons Pozuelos (2000, 102), tindrà una rellevància especial quan:

- Ajudi a seleccionar i acotar els problemes. Això evitarà que “l’opció de l’assessor es converteixi en pauta acceptada cegament pels professors” (Rodríguez Romero, 1996: 76).
- Quan, un cop conegut i acotat el problema, faciliti dades i informacions necessàries per a un major coneixement i profunditat de l’objecte de treball.
- Quan faciliti processos de treball operatius.

B.2. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics a través de la investigació sobre la pràctica

Autors com Stenhouse, Kemmis i McTaggart i Elliot han desenvolupat una estratègia d’investigació que darrerament està resultant molt influent com a estratègia d’intervenció: la investigació-acció.

Aquesta estratègia, que té el seu origen en l’obra de Kurt Lewin, connecta amb l’enfocament del professional reflexiu que Schön (1993) proposa com a procediment per transformar els coneixements i les pràctiques docents.

Per Stenhouse (1984), principal promotor d’aquest nou plantejament, els professors de manera aïllada no poden aconseguir la millora educativa. Els professors han de treballar de manera coordinada i han de rebre el suport del centre educatiu. El centre educatiu es constitueix en la unitat bàsica per resoldre els problemes i tractar les possibilitats d’innovació. Aquest plantejament ha donat lloc a la figura del professor com a investigador, com a estratègia de millora educativa i possibilitadora del desenvolupament professional del professor. Stenhouse assenyala que cal obrir un camí continu cap al perfeccionament professional del professor i que aquest només és possible si els professors es converteixen en investigadors de la seva pròpia pràctica docent.

El compromís amb la millora educativa de tots els professors d’una comunitat de pràctica funciona com l’impulsor inicial de les innovacions docents i, per tant, la presa de decisions en grup ajuda a mantenir el nivell d’activitat en el canvi docent, fins a arribar a aplicar la solució triada en un problema que s’ha identificat.

Dins aquest mateix plantejament centrat en la investigació en l'acció, Kemmis i McTaggart (1987) i Elliot (1991) sostenen que el professor, per canviar la seva pràctica educativa, ha de fer els passos i ha d'aplicar els instruments que formen part de la metodologia característica dels processos d'investigació. Els projectes d'investigació, segons aquesta línia, poden donar resposta a les necessitats experimentades pels professors en la seva pràctica educativa, al mateix temps que comporten el reconeixement de la rellevància social dels processos educatius.

La investigació en l'acció, com a estratègia metodològica, és una forma d'indagació autoreflexiva que emprenen els participants en situacions socials per millorar la racionalitat i la justícia de les seves pròpies pràctiques, la seva comprensió d'aquestes pràctiques i de les situacions en les quals es duen a terme (Carr i Kemmis, 1988: 174).

En opinió de Carr i Kemmis (1988) i Contreras (1999), la investigació en l'acció implica un rebuig davant la visió objectivista i empirista de racionalitat i dels valors associats al positivisme; utilitza les categories interpretatives dels participants i ajuda els participants a superar les seves autointerpretacions de les situacions, enriquint-les amb les dels altres participants.

La investigació en l'acció s'enfoca cap a la promoció del canvi, la millora de la capacitat autoreflexiva i la formació dels agents educatius (Arnal et al., 1992). Té com a finalitat la resolució de problemes i la transformació de situacions, incorporant el grup de professors afectats com a agents en l'obtenció d'informació, en la planificació dels canvis, en la seva aplicació o implementació i en l'avaluació dels resultats.

Actualment la investigació en l'acció es presenta com una metodologia d'investigació orientada cap al canvi educatiu que es caracteritza, entre altres qüestions, pel fet de ser un procés que (Kemmis i McTaggart, 1988; Bartolomé, 1994):

- Es construeix des de la pràctica i per a la pràctica.
- Pretén millorar la pràctica a través de la seva transformació, al mateix temps que intenta comprendre-la.
- Demana la participació dels subjectes en la millora de les seves pràctiques.
- Exigeix una actuació grupal, en la qual els subjectes implicats col·laboren coordinadament en totes les fases de la investigació.

- Implica la realització d'anàlisis crítiques de les situacions.
- Es configura com una espiral de cicles de planificació, acció, observació i reflexió.

Des del punt de vista metodològic, la investigació en l'acció suposa un procés continu, en espiral, on cada bucle de l'espiral inclou l'acció-observació-reflexió-nova acció. Per portar-la a terme cal plantejar-se com a tema una pràctica social, considerada com una forma d'acció estratègica susceptible de millora (Carr i Kemmis, 1988).

Aquesta metodologia té un caràcter marcadament dialèctic i s'articula en tres fases (Bartolomé, 1994; Colás, 1996):

1. Diagnòstic de la situació inicial promogut per una necessitat sentida pel grup referida a una situació que es vol canviar.
2. Discussió i aprofundiment de la informació, que comença amb l'anàlisi de les dades i exigeix la il·luminació dels problemes des d'una perspectiva més àmplia.
3. Planificació i realització de l'acció social, que suposa l'organització de grups instrumentals que assumeixin l'acció, així com la revisió crítica permanent de la validesa dels canvis proposats.

La investigació en l'acció es planteja com un procés continu d'acció i reflexió sistemàtica i de desenvolupament de coneixements, de caràcter participatiu, en el qual els subjectes investiguen les seves pròpies pràctiques per conèixer-les millor. Aquesta circumstància fa que existeixi una interrelació permanent entre intervenció i investigació.

Segons Kemmis i McTaggart (1987), la investigació-acció pretén afavorir el canvi educatiu en tres aspectes complementaris del treball individual i de la cultura del grup: canvis en la utilització del llenguatge i els discursos, canvis en les activitats i les pràctiques educatives i canvis en les relacions i l'organització social.

En relació amb l'ús del llenguatge, la investigació-acció pretén canviar els acords socials amb relació a la manera com ha d'utilitzar-se el llenguatge en el context d'interacció social de l'escenari educatiu. Intenta promoure un procés de reinstitucionalització dels discursos que els docents utilitzen per aconseguir finalitats concretes.

En relació amb els canvis en les pràctiques educatives, s'intenta transformar les accions socials reals que els professors porten a terme, modificant els patrons d'acció establerts en un determinat context educatiu.

Finalment, en relació amb els canvis en les relacions socials, es pretén impulsar un canvi en algunes relacions institucionalitzades que es concreten en formes de relació establertes.

Elliot (1991), en una revisió de les idees bàsiques de la investigació-acció, apunta que la finalitat principal hauria de ser el canvi educatiu i la reflexió ètica sobre les finalitats de l'educació. Per aquest autor, la producció i utilització del coneixement se subordina a la reflexió ètica i filosòfica.

Com a modalitats d'investigació-acció s'esmenten la investigació participativa i la investigació cooperativa o col·laborativa. La primera es defineix com un "procés sistemàtic que porta a terme una determinada comunitat per arribar a un coneixement més profund dels seus problemes i tractar de solucionar-los, intentant implicar tota la comunitat en el procés" (Pérez Ferra, 2000). La segona, la investigació-acció cooperativa, suposa el treball conjunt i la interacció entre investigadors i pràctics i contribueix a anar modificant progressivament la mentalitat dels que hi col·laboren i, com a conseqüència, repercuteix en la innovació educativa, el desenvolupament i la formació professional (Bartolomé, 1994).

Com hem apuntat al començament d'aquest apartat, la investigació-acció, a més d'una estratègia d'investigació, s'utilitza com a estratègia d'intervenció "quan els equips de treball de professors tenen la voluntat explícita de reflexionar sobre la seva pròpia pràctica i de dotar-se dels mecanismes que puguin contribuir a la seva formació i autoformació" (Masip i Quinque, 1996: 224).

Els assessors que ajuden a establir processos d'investigació-acció als centres s'han de convertir en participants actius d'aquests processos d'autoreflexió.

2.6. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics des dels àmbits prioritaris en els quals es desenvolupa

Com hem vist, la intervenció i l'assessorament són activitats socials i pràctiques que consisteixen en un conjunt de tasques, funcions i estratègies d'intervenció que es posen en marxa en relació amb determinats àmbits i en funció dels objectius i els valors que són a la base d'aquesta acció i en relació amb els contextos concrets on es desenvolupa aquesta pràctica.

En aquest sentit, Monereo i Solé (1996) adverteixen que els àmbits que prioritàriament són atesos pels assessors estan influïts per determinats pressupòsits com ara l'enfocament professional a l'hora d'exercir la tasca assessora. Els autors assenyalen que els assessors que construeixen una interacció col·laborativa amb els assessorats atenen àmbits en relació amb els diferents subsistemes que conformen els centres educatius.

Per a cadascun d'aquests àmbits és possible definir les tasques, funcions o dimensions instrumentals del treball de l'assessor. Les funcions i tasques concretes que es realitzen han de ser fruit d'un procés dialèctic de debat, negociació i consens amb l'equip docent del centre en el qual s'intervé.

Nosaltres, en aquesta part del treball, ens centrarem en la definició dels àmbits en els quals porten a terme la seva activitat els assessors als centres educatius. Amb aquest objectiu, partirem d'entendre que l'assessorament són totes aquelles iniciatives i activitats que, des d'una perspectiva pràctica i funcional, es generen als centres educatius atenent diferents objectius, continguts o valors per cobrir:

- a) **La necessitat de suport als processos d'ensenyament i aprenentatge.** En aquesta primera necessitat dels centres, l'assessor pot col·laborar en l'adequació de les respostes educatives a les característiques dels alumnes. Pot ajudar i proporcionar als professors els elements necessaris per comprendre els factors que influeixen en els processos d'ensenyament i aprenentatge, així com ajudar-los en la reflexió i la implementació dels canvis necessaris perquè l'aprenentatge sigui accessible a tots els alumnes.

- b) **La necessitat de millorar les experiències educatives dels alumnes.** Aquesta necessitat està relacionada amb la necessitat de millorar els nivells de consecució acadèmica. Intervenir en aquest àmbit implica ajudar el centre a centrar-se més en els estudiants, a ampliar i diversificar les experiències educatives (no exclusivament instruccionals), així com a millorar la participació dels estudiants tant en la vida universitària com en el seu propi procés d'aprenentatge.
- c) **La necessitat de suport al desenvolupament institucional** en els seus diversos nivells i àmbits. L'assessor pot ajudar el centre en l'elaboració de projectes de centre, així com en la implicació i el compromís progressiu dels professors a l'entorn de projectes d'innovació i millora en diversos àmbits.
- d) **La necessitat d'establir relacions amb la xarxa externa dels centres.** Els centres, com a sistemes oberts, formen part d'una xarxa social constituïda per un conjunt més ampli de sistemes, la qual cosa suposa una interdependència entre els centres i la resta de sistemes de la xarxa social. Aquesta interdependència crea necessitats que l'assessorament pot ajudar a cobrir, com són, per exemple: ajudar a la necessària coordinació interinstitucional, assegurar la coresponsabilitat de tots els serveis i institucions en la resposta de les necessitats educatives dels alumnes.

Aquestes necessitats obren el que podríem considerar els àmbits prioritaris als quals s'ha d'enfocar l'assessorament:

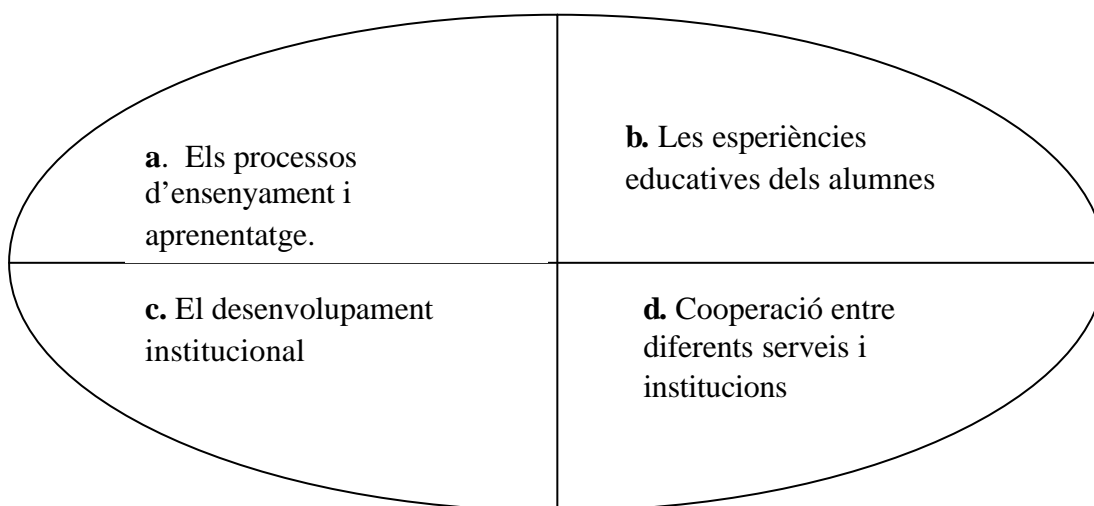


Figura 7. Àmbits prioritaris de l'assessorament en educació

Vegem amb més deteniment cadascun d'aquests àmbits:

2.6.1 L'àmbit dels processos d'ensenyament i aprenentatge

Segons Coll (1989: 336), "l'àmbit de l'aprenentatge escolar i les situacions d'ensenyament i aprenentatge han de ser el lloc privilegiat per a la intervenció psicopedagògica". També per Bassedas i Huguet (1989) el treball en els centres s'ha de centrar en els processos d'ensenyament i aprenentatge, en les relacions i les actituds de tots els estudiants, preveient-les sempre en la situació interactiva de l'aula, en la qual alumnes i professor s'enfronten a uns determinats continguts que han d'aprendre i ensenyar, respectivament.

L'assessorament, en l'àmbit dels processos d'ensenyament i aprenentatge, versa sobre la manera com aprenen i es desenvolupen les persones, sobre les dificultats i problemes que troben quan duen a terme nous aprenentatges, sobre les intervencions dirigides a ajudar-les a superar aquestes dificultats i, en general, sobre les activitats especialment pensades, planificades i executades perquè aprenguin més i millor.

Monereo i Solé (1996) caracteritzen l'assessorament en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge com "un mitjà al servei de la individualització de l'ensenyança, això és, com un mitjà per oferir, des de la institució escolar, respostes educatives susceptibles d'adequar-se a les condicions i característiques dels seus destinataris" (p. 15).

Situar l'assessorament en l'àmbit dels processos d'ensenyament i aprenentatge suposa conèixer en profunditat el currículum, tenir un coneixement específic sobre els continguts d'aprenentatge, sobre les condicions que exigeix el seu aprenentatge i sobre els recursos didàctics propis de cada àrea del currículum per al seu ensenyament (Martín, 1999). Des d'aquest àmbit, es considera que no es pot obviar el currículum, com a projecte que regula l'acció educativa sobre els estudiants, sinó que, al contrari, s'ha de conèixer en profunditat, ja que mediatitza tot el que succeeix en les situacions educatives, al mateix temps que regula i guia l'assessorament (Rus Arboledas, 1996).

Martín i Solé (1990), Monereo i Solé (1996) i Solé (1998) assenyalen que l'assessorament se centra a prevenir el fracàs escolar i els problemes d'aprenentatge en general. Més que posar remei als problemes, la seva fita és prevenir-los i per això es considera imprescindible analitzar tots els elements del currículum escolar. Des d'aquesta perspectiva, l'assessor ha de treballar amb el professorat en la programació, en la metodologia i, en general, en els diferents elements de l'acció educativa.

Des d'un enfocament col·laboratiu i contextual, els assessors representen una influència positiva quan amb la seva actuació impulsen la reflexió crítica, cooperativa i compromesa dels docents amb la millora progressiva de la realitat docent. És a dir, quan ajuden els professors en el desenvolupament d'habilitats i hàbits de representar, analitzar i comunicar les seves experiències, quan els ajuden a identificar les seves necessitats i problemes pràctics (Nieto, 1992).

En paraules de Maruny (1998), es tracta de:

“Ajustar el que s'ensenya al que efectivament s'aprèn i al que es pot aprendre, és a dir, canvi curricular, tractament de la diversitat en l'aula, actualització de procediments didàctics específics per a cadascuna de les àrees i nivells, etc. Això requereix assessorar el professorat en l'exercici quotidià de la seva activitat a l'aula, analitzar situacions educatives amb el professor i aprendre a millorar-les.” (Maruny, 1998, 13)

2.6.2. L'àmbit de les experiències educatives dels alumnes

La intervenció i l'assessorament en aquest àmbit es basen en dues idees fonamentals:

La primera fa referència al fet que, quan un alumne té dificultats a l'escola, aquestes sorgeixen de la interacció d'un complex conjunt de factors, però, en el seu conjunt, demostren un problema institucional que es concreta en termes curriculars (Ainscow, 1995). Si l'escola ha d'adaptar-se a la diversitat i hi ha alumnes que queden exclosos de les experiències educatives que l'escola ofereix, és l'escola i les experiències que ofereix les que s'han de transformar, i no a la inversa.

La segona planteja que, per als problemes plantejats d'aquesta manera (com a complexos, interactius i particulars), no existeixen especialistes capaços de resoldre'ls, sinó que la seva resolució implica tota l'escola.

L'assessorament s'adreça tant al treball amb els alumnes com al treball amb els professors per proporcionar noves experiències educatives a l'alumnat, procurant millorar el seu aprenentatge. És, per tant, una intervenció que pretén ser preventiva i optimitzadora. D'altra banda, i com es deriva del que acabem de dir, l'assessorament necessàriament ha de contextualitzar la seva tasca i, per tant, els centres educatius han de ser tinguts en compte com a institucions, amb uns projectes, problemes i cultura que s'han de comprendre i conèixer.

L'assessorament es porta a terme a l'escola i això suposa tant la necessitat de conèixer la institució com d'integrar aquest coneixement en la mateixa intervenció (Bassedas i Huguet, 1983; Martín i Solé, 1990; Monereo i Solé, 1996; Rus Arboledas, 1996). Els aspectes organitzatius, estructurals, el funcionament de la institució, la representació dels docents i dels alumnes, els recursos disponibles i altres factors que caracteritzen la institució educativa interactuen constantment condicionant l'assessorament i fent-lo una realitat complexa i multiforme (Osborne, 1995; Antúnez, 1993; Tirado, 1996).

Però, a la vegada, els contextos educatius estan condicionats per altres contextos, de manera que també és necessari tenir en compte les interrelacions que s'estableixen entre tots els sistemes en què es troben immersos els estudiants o la situació que es presenta com a problemàtica.

En aquest àmbit, la intervenció i l'assessorament psicopedagògics són un recurs que ha de ser útil a la institució perquè aquesta pugui assolir els seus objectius i les finalitats educatives que té encomanades. La intervenció es proposa ajudar a aconseguir que tots els alumnes puguin progressar en el seu aprenentatge i desenvolupament personal. Es pretén ajudar la institució a optimitzar al màxim els seus recursos humans, organitzatius i materials i, d'aquesta manera, optimitzar la resposta que la institució és capaç de donar a la diversitat dels alumnes, ja sigui a través de la intervenció directa o de la intervenció indirecta o global.

2.6.3. L'àmbit del desenvolupament institucional

La teoria sobre el canvi educatiu i el centre com a unitat de canvi, així com les teories sobre el desenvolupament del centre com a organització i com a formació del professorat (Fullan, 1992; Escudero, 1992; Nieto, 1990; Area i Yanes, 1990) han ofert aportacions importants en relació amb el paper que l'assessor pot tenir davant la necessitat de canvi, desenvolupament i adaptació dels centres educatius a les circumstàncies actuals. La tasca dels assessors psicopedagògics als centres educatius es comença a relacionar amb els processos d'innovació, canvi i millora de la pràctica educativa (Hernández, 1996-2001; Santana i Álvarez, 1996; Marcelo i López, 1997; Santana i González, 1997; Marchesi i Martín, 1998; Pozuelos, 2000-2001; Rodríguez Romero, 2001). Els centres educatius han de fer front a les noves demandes socials, canviant i transformant les seves pràctiques, introduint innovacions curriculars i organitzatives, i l'assessorament pot ser un suport i una ajuda important per solucionar els problemes que es presenten a l'hora d'assolir els seus objectius de millora. I és que, com considera Fullan (1991), en la mesura que l'assessorament promou la introducció de noves activitats i noves tasques en l'exercici professional del docent, el treball realitzat pot ser inclòs en la categoria genèrica d'innovació o canvi educatiu. Aquest paper es defineix habitualment com a facilitador del canvi i facilitador del desenvolupament de les innovacions i del desenvolupament dels centres com a institucions.

D'altra banda, en la literatura pròpia de l'organització de centres educatius s'entén per *desenvolupament institucional* el fet de potenciar en els centres educatius l'adquisició de competències per resoldre per ells mateixos els problemes organitzatius o didàctics. És el que s'anomena *capacitat interna cap al canvi* i depèn d'altres dimensions com ara la capacitat del centre per organitzar-se en el treball conjunt, la capacitat i el compromís del professorat tant en el treball a aula com en el treball al centre, etc. En aquest sentit, el professional de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics s'ha d'encaminar no tant a ser l'agent de canvi com a aconseguir que els centres desenvolupin una capacitat interna cap al canvi i la innovació. Seguint Bolívar (1998), aquesta capacitat es pot desenvolupar a través de tres dimensions: el desenvolupament professional del professorat, el desenvolupament organitzatiu i el desenvolupament del currículum.

En relació amb el desenvolupament professional del professorat, Marchesi i Martí (1998) assenyalen que, en la mesura que canvien les condicions per a l'ensenyament, els professors es veuen sotmesos a exigències noves i més complexes. Per fer front a aquests canvis socials, econòmics i tecnològics, els docents han de desenvolupar-se professionalment de manera permanent. El desenvolupament professional és vist com un fenomen integral i sostingut en el temps, que connecta aspectes individuals i col·lectius i que té vocació de relacionar la teoria i la pràctica, i deixa la tradicional supremacia de la formació basada en el coneixement expert. Es vertebrava a l'entorn de la resolució de problemes i la millora educativa a partir de l'adquisició de coneixement pràctic. S'entén que és el mateix col·lectiu docent el que, a partir de les necessitats i interessos, analitza, actua, avalua, etc., amb la finalitat d'abordar aproximacions tant de caràcter teòric com pràctic per aprendre a través de la reflexió col·lectiva.

Potenciar el desenvolupament organitzatiu i curricular dels centres té com a objectiu principal implicar el professorat en dinàmiques de treball i compromís que capacitin el centre per autorenovar-se, al mateix temps que es va creant una cultura organitzativa favorable al canvi i a la recerca de les millores.

En coherència amb aquesta perspectiva contextual i institucional del canvi, diferents autors han proposat diferents estratègies d'intervenció. Algunes d'aquestes estratègies han estat revisades en l'apartat d'aquest mateix capítol de revisió teòrica, en què s'exposaven els models d'intervenció participatius.

2.6.4. L'àmbit de la cooperació entre diferents serveis i institucions

Com ja hem assenyalat, els centres educatius formen part d'una xarxa social constituïda per un conjunt més ampli de sistemes. El concepte de xarxa social ha estat tractat per Elina Dabas (1998) i pensem que aquest concepte resulta rellevant a l'hora d'explicar les relacions que s'han d'establir entre els diferents sistemes que componen la xarxa social.

La xarxa social està teixida per la xarxa vincular i la xarxa nocional. La xarxa vincular està constituïda per les múltiples relacions o vincles que cada persona estableix. La xarxa nocional està formada per les múltiples maneres d'entendre els fets, les persones, els objectes, etc., per les nocions compartides amb altres. Aquesta autora planteja que:

“Els éssers humans convivim en un univers vincular en evolució i ens relacionem amb ell travessats per l'emoció. Això ens permet crear el món amb altres i construir significats diversos segons el context. Al mateix temps, la xarxa nocional permet comptar amb un suport que possibilita emmarcar el nostre accionar per mitjà de 'això vol dir el mateix per a tots dos'. No es tracta només del marc teòric en el qual els professionals fonamenten la seva actuació. Moltes vegades aquest marc consisteix en la repetició d'una construcció realitzada per un altre. En canvi, la xarxa nocional, basada en diversos marcs teòrics, és una construcció peculiar, modificable i factible d'enriquir-se permanentment”. (Dabas, 1998: 41-42)

Per tant, la noció de xarxa social implica un procés de construcció permanent tant individual com col·lectiu. Una xarxa, segons Dabas, seria un macrosistema obert, multicèntric, en el qual tenen lloc relacions d'intercanvi entre els seus diferents integrants, cosa que possibilita la potenciació dels recursos que posseeixen i la creació d'alternatives noves per a la resolució de problemes o la satisfacció de necessitats. Dins les xarxes, les diferents institucions poden beneficiar-se de l'intercanvi de coneixements i experiències, de manera que tots els seus participants obtinguin beneficis. Així, les relacions interinstitucionals tenen com a objectius articular i compartir el coneixement desenvolupat en l'experiència professional, organitzar activitats i estructures que potenciïn la millora professional i organitzativa, així com promoure una col·laboració enriquidora entre professionals, per genera un sentit de comunitat en el seu propi desenvolupament com a organització.

En aquesta primera part hem plantejat que la innovació i la millora educatives poden ser objecte del treball dels professionals de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics. Hem partit de considerar les aportacions de les teories del canvi i la innovació educatives per, posteriorment, revisar les diferents dimensions conceptuals que caracteritzen la intervenció i l'assessorament psicopedagògics. Ara, i per acabar, volem apuntar que no pensem que existeixi una única modalitat d'intervenció o

d'assessorament psicopedagògics que s'ajusti més que les altres als processos de canvi i innovació. Al contrari: pensem que els professionals de la psicopedagogia han d'estar oberts a una construcció contextual del paper que han de tenir, a una construcció que sigui respectuosa amb l'autonomia, la cultura i la identitat dels professors i els centres, encara que també ha de ser respectuosa amb la seva pròpia identitat com a professionals. També pensem que les aportacions del marc teòric constructivista i dels plantejaments participatius ofereixen un marc operatiu adequat per ocupar un lloc i intervenir en el territori de la millora educativa. S'entén que la millora educativa no s'aconsegueix mitjançant l'aplicació d'un repertori tècnic, sinó que es reconeix la seva complexitat i el seu caràcter incert, així com la necessitat d'atendre els aspectes singulars, incerts i inestables que expressen conflictes culturals i de valor (Stenhouse, 1984; Elliott, 1991; Schön, 1993), integrant les aportacions de diverses perspectives teoricometodològiques. D'aquesta manera, i encara que no és possible parlar d'una única manera d'entendre la manera d'incidir en la millora de l'educació, es pot dir que actualment existeix un cert consens a considerar-la com a un *trajecte d'aprenentatge* (Escudero, 2001) en el qual:

- S'adopten, com a enfocament per al perfeccionament i la formació del professorat, models que faciliten la reflexió sobre la pràctica.
- Es pren el centre educatiu com el lloc estratègic del canvi. Sense deixar de reconèixer el paper actiu que el professor desenvolupa en la pràctica educativa, es tendeix a inscriure la intervenció en el context institucional.
- S'entén que els canvis no es generen únicament a partir del canvi d'una pràctica per una altra, sinó també en la possibilitat de detectar els elements de contrast entre els plantejaments que les justifiquen i que són els professors els que han d'establir aquest contrast.
- Entén que l'assessorament amb professors d'un mateix centre ha de promoure la interacció entre teoria i pràctica.

SEGONA PART:

LA UNIVERSITAT COM A CONTEXT INSTITUCIONAL I
COM A CONTEXT PER A LA INTERVENCIÓ I
L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGICS

Partint del fet que la intervenció i l'assessorament psicopedagògics poden intervenir en els processos de canvi i innovació educatius, hem considerat en la primera part d'aquest treball les dimensions que constitueixen el marc teòric que pot ser un referent per a la tasca dels psicopedagogs. I ara, en aquesta segona part, ens plantejarem una altra dimensió: la dimensió institucional.

Plantejar-se aquesta dimensió institucional resulta rellevant ja que la naturalesa de la intervenció, així com les circumstàncies en què podrà o no convertir-se en una pràctica efectiva, depenen tant de les condicions del mateix escenari de la intervenció com d'altres condicions que van molt més enllà d'aquest escenari i que es relacionen amb les característiques del context institucional en el qual es desenvolupen.

En aquest sentit, en aquesta segona part, concretament al *capítol 3*, presentem el resultat de la revisió bibliogràfica i documental realitzada a l'entorn de la institució universitària com a context institucional de la intervenció que es porta a terme en escenaris específics.

D'altra banda, també ens ha semblat interessant tenir en compte el treball psicopedagògic que s'ha realitzat en aquest context institucional. Per aquest motiu, en el *capítol 4* es revisa i es constata que a la universitat, quan s'ha donat la intervenció psicopedagògica, ha estat una intervenció orientadora. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics no han rebut l'atenció que se'ls ha dedicat en altres nivells del sistema educatiu i no es disposa, per tant, d'un cos de coneixements prou elaborat referit a les peculiaritats pròpies d'aquest context (Lucarelli, 2000). Per aquest motiu, en aquest quart capítol es revisa el desenvolupament que ha tingut l'orientació educativa a la universitat i es posa de manifest la necessitat d'ampliar la intervenció psicopedagògica a partir de les necessitats que el context institucional es planteja.

Capítol 3

LA UNIVERSITAT COM A CONTEXT INSTITUCIONAL

Les activitats educatives, i psicopedagògiques, tenen lloc en un context social i institucional que és important per poder-ne abordar l'estudi. Segons Vila (1998), els aspectes institucionals serveixen com a font de recursos i restriccions en la construcció dels contextos concrets i en les activitats que desenvolupen els participants en la interacció social. D'aquesta manera, podríem dir que en la manera com es desenvolupa l'assessorament psicopedagògic hi intervenen elements que van més enllà dels seus propis límits i que pertanyen al context social i institucional. En aquest capítol ens proposem revisar "la universitat" com a context institucional.

Per tal d'aproximar-nos al context institucional universitari com a context de l'assessorament hem tingut en compte la complexitat d'aquestes institucions educatives així com la necessitat de definir els àmbits que es consideren pertinents per definir i caracteritzar aquesta institució.

D'aquesta manera, per a la definició dels àmbits als quals cal dirigir la mirada, així com per determinar els elements constitutius d'aquests àmbits, s'ha partit dels eixos conceptuals i operatius que proposa Zabalza (1991: 322) i que queden recollits en l'esquema següent:

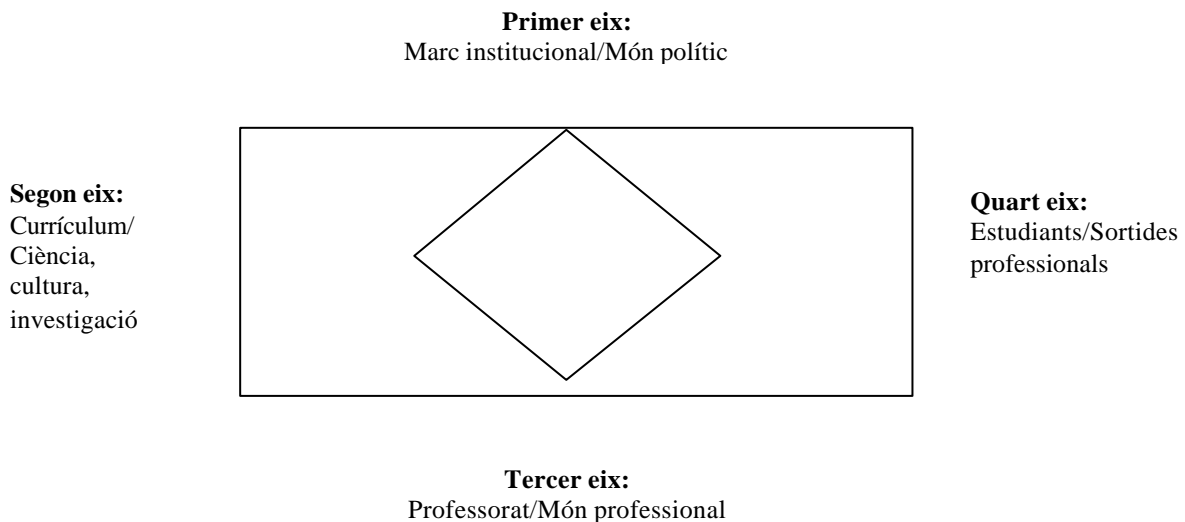


Figura 8. Eixos per a l'anàlisi de la institució universitària com a context de la intervenció.

L'esquema distingeix diferents eixos d'anàlisi. Per a cadascun d'aquests eixos s'estableixen dos àmbits: un d'interior, que es correspondria amb el que es denomina "la universitat" o el "món universitari" considerat en general, i un espai exterior, que es correspondria amb les dinàmiques de diferent tipus, externes a la universitat però que n'afecten el funcionament.

Vegem amb més deteniment cadascun d'aquests eixos i àmbits:

Un primer eix és el marc institucional dels estudis universitaris i el defineix la universitat com a institució amb una missió específica. Com tota institució, la universitat és una realitat històrica i, com a tal, posseeix una identitat pròpia i única que condicionarà la manera com s'afronta la seva missió. A la vegada, aquest marc institucional intern està condicionat pel conjunt d'influències externes que es poden identificar com la "política universitària", en la qual és possible diferenciar la legislació i l'adscripció de recursos per al seu funcionament.

El segon eix el componen els coneixements i les habilitats professionals que, a la universitat, s'han d'ensenyar i aprendre. Aquest eix intern es configura sota la pressió de la cultura, la ciència i la tecnologia en general. Els estudis universitaris s'han d'adaptar a l'actual desenvolupament de la ciència i a les demandes socials i del món del treball. Aquest eix, en el nostre treball, només es revisa amb referència als estudis tècnics, que són els que estan més directament relacionats amb el context d'assessorament.

En el tercer eix trobem els professors o *staff* de les universitats, constituït per professionals de diversos camps científics que presenten característiques culturals pròpies en bona part derivades del procés de socialització seguit com a "professors universitaris". La relació d'ajuda assessora està afectada tant per les constriccions que comporta exercir aquesta tasca en el si d'una institució com pels significats implícits que atribueixen els diversos agents participants en la relació. Cada institució posseeix uns trets d'identitat que li són propis i que configuren la seva pròpia cultura, entesa com a qualitat relativament estable i com el mecanisme a través del qual els mateixos actors s'apropien i resignifiquen l'espai institucional.

Finalment, el quart eix és el dels estudiants com a subjectes adults amb unes opcions professionals definides i unes expectatives d'ocupació determinades. L'oferta d'ocupació professional, els salaris i la rellevància social de les carreres orienten els interessos i les demandes dels estudiants.

Vista d'aquesta manera, la universitat queda constituïda com un espai complex i multidimensional en el qual incideixen i s'entrecreuen influències de signes molt diversos.

Adoptarem aquest esquema per a l'anàlisi de la universitat com a macrocontext d'intervenció i assessorament, ja que ens permet obtenir una panoràmica general però completa d'aquest context.

3.1. Primer eix: la institució universitària

En aquest primer eix analitzem la institució universitària i per fer-ho partim de la definició de les institucions com un conjunt de normes o de processos per mitjà dels quals els grups socials s'organitzen. En aquest sentit, la institució remet a allò establert, a allò que ens condiona i que és anterior a nosaltres mateixos, però al mateix temps remet als actors com a promotors i possibilitadors de canvis.

Renau (1998), quan parla de les institucions com a context d'assessorament, ens proposa la definició següent:

“La institució té un àmbit físic en el qual treballen o viuen amb certa continuïtat temporal un grup de persones; aquest grup està dotat d'una organització més o menys estable i formalitzada, destinada a assolir objectius socialment reconeguts“ (p. 59).

La mateixa autora analitza aquesta definició i determina algunes de les característiques de les institucions, d'entre les quals destaquem:

- Les institucions, segons aquesta definició, expressen els valors i els significats que el conjunt del cos social atribueix al treball que s'hi realitza.
- Les institucions, com que encarnen els valors socials, tendeixen a reproduir les seves característiques fonamentals i a transmetre-les als membres i als grups que les constitueixen.
- La possibilitat de realitzar canvis en les institucions queda contrarestada amb la tendència a l'estabilitat dins la institució. La resistència a les transformacions seran més grans ja que la institució ofereix protecció, normes i regles que regulen i organitzen la vida social que s'hi desenvolupa.

Per Portelo (2001), les institucions educatives són una entitat social en què estan involucrats un conjunt d'individus entre els quals s'estableix algun tipus d'acció o conducta. Per aquest autor, la complexitat de les institucions implica la necessitat de reconèixer el seu caràcter multidimensional. Entre aquestes múltiples dimensions destacarien: la seva base reguladora, la seva base normativa i la seva base cognitiva.

En la base reguladora es considera la institució com un sistema estable de regles d'actuació i controlat per un poder sancionador. En la base normativa la institució es considera com un sistema normatiu amb dos elements clarament diferenciats: els valors, entesos com els objectius que es pretenen assolir, i les normes o especificacions d'acció o conducta que són interioritzades pels individus de la institució. Les normes tenen un caràcter informal i el no-compliment de les normes es relaciona amb sancions internes o externes no formals.

Finalment, en la base cognitiva es considera la institució com un sistema de símbols i significats compartits; com un sistema de construccions culturals que confereixen sentit a la realitat que es desenvolupa en la institució. Aquestes construccions culturals no constitueixen pròpiament construccions internes i subjectives, sinó que adopten un caràcter objectiu i fins i tot extern als individus.

Nosaltres, per analitzar la institució universitària, adoptarem un punt de vista en què es prioritza la descripció, la interpretació i els aspectes socials per sobre del discurs normatiu i els aspectes estructurals. Pensem que l'adopció d'una perspectiva cultural en

la manera de mirar la institució ens ajudarà a comprendre-la i a apropiari-nos els significats que estan en la seva base.

Concretament, el context institucional universitari serà analitzat a partir del coneixement de la història de la institució, les dimensions que caracteritzen el seu present i el marc legislatiu que la regula.

3.1.1. Revisió històrica

Pensem que la revisió històrica de l'evolució de la universitat com a institució ha d'ajudar-nos a entendre millor les característiques i funcions de la institució universitària. Comprendre la complexitat de la institució universitària actual requereix revisar-ne els orígens i els trets més significatius del seu desenvolupament tal com proposa Varela (1997), per qui la problematització de les situacions que es donen en el present implica plantejar-se la qüestió de les condicions de formació d'aquestes situacions. En aquest cas pretenem conèixer les condicions de formació del que en aquest moment és la institució universitària.

Origen de la universitat espanyola i catalana

Tot i que autors com Gallifa, Pedró i Fontau (1998) situen l'inici de l'educació superior en els inicis de la civilització occidental, és més generalitzat situar l'origen de la universitat a partir del s. XI amb l'evolució de les escoles catedralícies de la societat medieval. La universitat neix de l'esperit gremial i corporatiu de l'edat mitjana, i allà mestres i estudiants s'unien amb la voluntat d'impartir i rebre un ensenyament superior.

La universitat medieval tenia com a fi preservar i transmetre el coneixement global de generació en generació; era, per tant, una universitat docent (Laporte, 1998). La universitat feia referència a la vida virtuosa concebuda per Aristòtil, que culmina en la saviesa i que constitueix una aspiració sempre impossible de l'home implicat en un permanent intent d'arribar a la veritat. La veritat era considerada inamovible i el saber i l'erudició eren considerats com un factor d'enriquiment personal.

El saber pel saber, no el coneixement per donar resposta a les necessitats humanes, seguiria vigent en el Renaixement, encara que amb altres procediments. L'observació sistemàtica, la comprovació empírica, la sistematització taxonòmica o la representació matemàtica dels coneixements van representar un canvi profund en la indagació de la realitat i en la cerca universal de la veritat científica.

Les vuitanta universitats existents a Europa en aquesta època tenien ja certs privilegis, definits com a "llibertats i immunitats", certs drets per actuar com una corporació en els seus tractes amb la societat civil, religiosa i política, per seleccionar els seus membres docents i discents i per elaborar els seus propis estatuts com a jurisdicció interna.

En el s. XIX es constitueix la "universitat moderna", en un moment en què es produeix una revisió important de l'enfocament universitari. Dins aquesta universitat moderna I. Sotelo (1982) distingeix tres models universitaris: el model anglès, el model napoleònic i el model alemany. Aquests models han estat el referent en la constitució de les universitats europees i nord-americanes. En el cas de les universitats espanyoles, els referents més clars han estat el model napoleònic i l'alemany. Darrerament la tendència cap a l'autonomia universitària, els nous models de finançament i la política d'ensenyament superior desenvolupada per la Unió Europea reflecteixen també la influència del model nord-americà.

a) Influència de la universitat napoleònica

Seguint un ordre cronològic, el primer model de referència en el nostre sistema universitari va ser la universitat napoleònica. Aquest model s'origina en el moment que l'Estat francès de l'època va voler posar fi a l'immobilisme i el corporativisme de la universitat dels segles XVI i XVII i va impulsar una universitat que havia de donar resposta a les necessitats de professionals del mateix Estat i la societat postrevolucionària. El nou model partia de la idea que ensenyar i formar els ciutadans era un privilegi de l'Estat, cosa que va suposar la pèrdua de l'autonomia universitària i la desaparició d'universitats religioses i no estatals. La universitat es configura com una organització fortament centralitzada en què els presidents de les universitats eren

designats per l'Estat (fins al 1968 no van ser elegits) i que estructurava l'ensenyament superior en: la universitat estatal (Universitat de França) i les escoles tècniques (grans escoles), dedicades a la formació d'enginyers pel mateix Estat.

Aquest enfocament va servir de model a la universitat espanyola des de mitjan segle XIX i principis del segle XX. El 1857 la Llei d'instrucció pública de Claudio Moyano inicia una reforma universitària inspirada en la universitat napoleònica que havia de servir de guia a la universitat durant quasi cent anys. La llei establia una gran intervenció de l'Estat en les universitats, que quedaven subordinades a un fort centralisme i a un caràcter uniformador. Així, per exemple, a partir d'aquesta llei, el rector era nomenat pel rei i era seleccionat entre exministres, directors generals, magistrats del suprem, canònics o catedràtics amb prou antiguitat que, en accedir a rector, es transformaven en administradors a les ordres del ministre. Els degans de les facultats els nomenava el govern a proposta del rector i els de les escoles tècniques, directament el ministre. D'aquesta manera es comprometia la llibertat jurisdiccional que tenia la universitat des dels seus orígens. La llei restringia també la llibertat acadèmica (llibertat de càtedra, d'investigació i d'estudi), de tal manera que el 1867, després del període del Sexenni, en el qual es va intentar renovar la universitat, es promulga el decret Orovio per evitar que les universitats ensenyin doctrines religioses que no siguin les de l'Estat i que es desvalori la figura del rei o del règim, i per restablir l'ordre i la disciplina en l'ensenyament. Aquesta situació va mantenir la universitat espanyola en una situació d'estancament, encara que no van faltar iniciatives i intents per canviar la situació.

b) Influència de la universitat segons Humboldt

La ciència i la investigació van adquirir un lloc destacat a la universitat alemanya a partir de principis del s. XIX. La institució universitària passa a participar activament en el procés de creació de nous coneixements (Laporte, 1998). Se supera la concepció estrictament docent i es considera que el fi de la universitat és construir ciència i per això és imprescindible investigar. En aquest moment la investigació està sota el domini de la ciència positiva. S'intenta explicar i ordenar els fenòmens del món, reduint les seves lleis, les seves regularitats, de manera que sigui possible predir el que succeirà: el

curs uninformal dels esdeveniments (Hornilla, 1999). Calia construir teories respecte als principis generals, universalment vàlids; la ciència volia captar els fets del món fora de tota intencionalitat, de manera neutral i objectiva.

A partir d'aquestes idees, Humboldt crea la universitat de Berlín com una universitat docent i investigadora. S'inspira en un ideal neohumanista de la formació, que considera que l'individu necessita llibertat per assolir el màxim grau de desenvolupament de les seves capacitats. Les idees d'autorealització, de perfeccionament i màxim desenvolupament de l'individu seran fonamentals en el model. Sotelo (1996) exposa les propostes humboldtians de la manera següent:

- a) Unitat de l'ensenyança i la investigació. A l'ensenyament de tipus general s'introdueix l'ensenyament en seminaris, en els quals s'investiga i es descobreix la ciència. En aquesta modalitat d'ensenyament professors i alumnes són companys que treballen en comú en laboratoris i biblioteques i en investigacions.
- b) Màxima llibertat respecte a la investigació. No hi ha limitacions sobre què investigar.
- c) Llibertat de càtedra —per cercar la veritat des de qualsevol perspectiva i des de qualsevol pressupòsit— i llibertat discent. Els sabers tenen un valor intrínsec i no un valor utilitari.
- d) L'ambient de la universitat ha de ser un ambient de llibertat, ordre i disciplina en la cerca de la veritat.

El model humboldtià va arribar a tenir una gran difusió, va constituir un ideal que inspirà la renovació de moltes universitats europees i va servir de guia en la creació d'algunes de les universitats nord-americanes (Laporte, 1998).

La Carta Magna de les Universitats Europees, signada el dia 18 de setembre de 1988 a Bolonya, així ho reflecteix quan indica que “en las universidades, la actividad didáctica es indisociable de la actividad de investigación para que la enseñanza pueda seguir la evolución de las necesidades y exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos”.² Segons aquesta carta, es tracta d'unir les dues funcions —la docent i la investigadora— en àrees de treball i en els seus respectius departaments.

També a Espanya es va deixar sentir la influència de la universitat alemanya. En un primer moment aquesta influència va representar un conjunt d'iniciatives que no van aconseguir una acceptació generalitzada. La seva acceptació legislativa no hauria d'arribar fins molt més tard.

La influència de la universitat alemanya comença durant el Sexenni (1868-1874), moment en què es van introduir nous plantejaments a la universitat: es va donar llibertat per estudiar fora dels centres oficials, es van crear establiments lliures d'ensenyament i es va donar certa autonomia acadèmica a la universitat. En aquest moment (1876), Giner de los Ríos va fundar a Madrid la Institución Libre de Enseñanza junt amb un grup de professors de pensament republicà que van seguir l'ideari humboldtià.

A Catalunya, cap a finals del s. XIX es comença a configurar el catalanisme polític, i en aquest ambient intel·lectual i polític es convoca el 1903 el primer Congrés Universitari Català, a partir del qual Prat de la Riba va crear els Estudis Universitaris Catalans, que naixien amb la voluntat de ser una universitat catalana alternativa a la universitat oficial. El 1918 es convoca el segon Congrés Universitari Català, en el qual es planteja la reforma de la universitat oficial amb tres objectius: catalanitzar-la, modernitzar-la i fer-la autònoma. Aquesta reforma descarta el model francès pel seu centralisme i pren com a referent el model de Humboldt, pel seu dinamisme, per l'interès pel progrés científic i pel seu ideal de llibertat. La universitat que s'anava configurant a Catalunya tenia, a més de motivacions polítiques i culturals, raons econòmiques derivades de la creixent industrialització catalana; es necessitaven professionals ben formats, però el model universitari, basat en les propostes de Humboldt, es basava en la idea d'una universitat que havia de generar coneixements i buscar la certesa d'aquest coneixement, no tant proporcionar coneixements pertinents per exercir una professió (Lázaro, 1997).

En vista de la impossibilitat que els ensenyaments professionalitzadors fossin estudis universitaris, es funda l'Escola Industrial i l'Escola Superior d'Agricultura com a centres d'ensenyaments tècnics, de formació del proletariat industrial i de tècnics agrícoles.

² *El País*, Madrid, 19 de setembre de 1988, pàg. 31.

Durant la Segona República s'impulsa una important reforma educativa que queda interrompuda a causa de la Guerra Civil i la dictadura franquista. Les circumstàncies socials i polítiques del moment no feien possible reformes generalitzades a la universitat, però a poc a poc s'anava definint un nou model d'universitat.

El 1977 la nova Constitució espanyola consagra l'autonomia de les universitats, i garanteix la llibertat de càtedra, d'estudi i d'investigació, així com l'autonomia de gestió i administració dels recursos. Poc després, les idees de la universitat de Humboldt van inspirar la llei de la reforma universitària de 1983.³ L'article 8è d'aquesta llei inclou la creació dels departaments universitaris com a “òrgans bàsics encarregats d'organitzar i desenvolupar la investigació i l'ensenyament propi de les seves respectives àrees de coneixement en una o diverses facultats, escoles tècniques superiors o escoles universitàries”, amb la qual cosa es produeix un canvi important en les universitats espanyoles.

Amb la LRU la universitat espanyola es modernitza, però l'aplicació de les idees de Humboldt en el model espanyol no està exempta de dificultats, la majoria derivades de les transformacions que comporta el fet de la massificació, ja que, com indiquen Ashbi i Anderson (1972), la universitat de Humboldt anava dirigida a la formació d'estudiants procedents de l'alta burgesia i la noblesa i no de les masses.

La modernització que comporta la LRU implica també canvis en l'estructura organitzativa de les universitats, que, fins al segle XIX, mantenia una organització basada en la càtedra, com a unitat organitzativa dedicada al desenvolupament d'una disciplina acadèmica. Apareixen els departaments com a òrgans encarregats d'organitzar i desenvolupar la investigació i la docència en les seves respectives àrees de coneixement, i l'estructura universitària queda definida en un conjunt d'unitats bàsiques d'ensenyament i investigació —els departaments— que serveixen per enquadrar el personal acadèmic en funció de la seva especialització científica. D'altra banda, les facultats i escoles tradicionals comencen a ser considerades com a unitats administratives de gestió dels currículums i les titulacions. Segons Bricall (2000: 407), diversos factors van contribuir als canvis en l'estructura organitzativa que va impulsar la LRU: a) la incorporació d'estudis professionals de caràcter tècnic a les universitats; b)

el creixement de les disciplines científiques, que han multiplicat el nombre d'especialitats rellevants en les àrees d'investigació i que han generat duplictat en l'organització acadèmica amb la coexistència de facultats i escoles amb departaments i instituts d'investigació, i c) la diversificació dels currículums acadèmics, que implica que en una mateixa facultat s'organitzin diversos programes de formació que condueixen a diferents títols de qualificació professional.

3.1.2. Evolució de la universitat

La institució universitària actualment està marcada per:

- a) La massificació
- b) El marc legislatiu per a l'ensenyament universitari: la LRU i la LOU
- c) Els temes que són una prioritat per a la institució universitària
- d) Les perspectives que s'obren per al futur de la institució universitària

A. La massificació de l'ensenyament universitari

Entre els anys seixanta i setanta, es produeix a Espanya un important creixement de l'economia i de la demanda social sobre l'educació i la universitat, de manera que entre els anys setanta i vuitanta la població universitària espanyola es multiplica per nou (Ruiz, 1998). La universitat deixa de ser la institució elitista tradicional, en la qual només estudiava un petit sector de la població, i es converteix en el que s'anomena "la universitat de masses".

Amb el desenvolupament econòmic, basat en l'augment de la productivitat i la demanda, es comença a donar una importància fins aleshores desconeguda a la formació tècnica per al treball i a l'aplicació dels resultats de la investigació a la producció.

S'amplien els drets socials fruit de "l'Estat del benestar", en què el dret a rebre un ensenyament de duració adequada es concep com un dels pilars de les societats lliures i democràtiques (Bricall, 1998). Des de la Llei general d'educació del ministre Villar

³ BOE 1-IX-1983.

Palasí, promulgada el 1970, en plena dictadura, l'ensenyament superior públic és exclusivament universitari i estudiants de grups socials cada cop més amplis demanen poder accedir a l'ensenyament superior com una manera d'accedir al progrés personal, econòmic i social.

La Llei de reforma universitària (LRU) del 1983, aprovada cinc anys després de la promulgació de la Constitució i, per tant, en plena democràcia, no modifica substancialment aquesta situació (en l'article 1r del títol preliminar, la LRU indica que "el servei públic de l'educació superior correspon a la universitat"), sinó que reforça aquesta tendència en integrar a la universitat els ensenyaments tècnics i professionals de menor durada que les carreres tradicionals i que en altres països europeus continuen fora de la universitat, com a ensenyaments alternatius de gran prestigi social.

La universitat, com a servei públic, havia d'acollir tots els estudiants que volien accedir-hi, i es va produir un important creixement quantitatiu de centres i estudiants a les universitats espanyoles. Es van crear noves universitats, cosa que va modificar substancialment les possibilitats d'accés de la població a les titulacions universitàries i molts estudis de primer cicle que anteriorment s'oferien a les escoles van entrar a formar part de les titulacions universitàries. En aquell moment les prioritats educatives s'encaminaven, d'acord amb l'ideal democràtic, a donar oportunitats i cabuda a les aules universitàries a un nombre cada cop més gran d'alumnes i a crear les infraestructures que ho fessin possible.⁴

Segons Ruiz (1998), la universitat de masses comporta grans transformacions:

- La universitat transforma els seus objectius de reproducció d'unes elits i entra en una certa indefinició respecte a les finalitats dels ensenyaments que imparteix. Aquestes finalitats són per a alguns bàsicament professionals i per a altres bàsicament generalistes.

⁴ Tal com indica la LOGSE, Llei orgànica 1/1990, en les dues dècades que la separen de la LGE del 1970, l'educació ha estat objecte d'un notable impuls, s'ha assolit la total escolarització en l'educació general bàsica i s'ha creat un important nombre de places d'ensenyament secundari, així com places universitàries. En el pla normatiu, la Llei de reforma universitària, LRU, del 1983, i la Llei orgànica del dret a l'educació, LODE, despleguen el mandat constitucional del dret a l'educació a través de la programació de l'ensenyament.

- El pacte social amb la universitat es trenca. La universitat ja no forma una petita part de la població, que serà la que accedirà a les professions de més prestigi i responsabilitat social. Es trenca la correspondència entre titulació universitària i professions garantides.
- Els recursos econòmics que s'han de destinar augmenten considerablement. A partir dels anys setanta s'incrementa de manera constant el percentatge de les despeses públiques dedicades a finançar el sistema educatiu en conjunt. Les despeses dedicades a l'ensenyament universitari quasi es van triplicar entre 1970 i 1990.
- Un esforç econòmic tan notable per part de l'Estat afavorirà la intervenció del govern en l'àmbit universitari, que tractarà de buscar una major rendibilitat social al creixement de la despesa pública.

En l'actualitat la davallada demogràfica indicada per l'OCDE el 1996 ja afecta la universitat espanyola i catalana, al mateix temps que l'ensenyament superior no universitari s'està desenvolupant ràpidament.⁵ L'índex d'accés a la universitat continua essent molt alt, però les universitats han començat a desenvolupar polítiques per tal de contrarestar la reducció d'estudiants. Aquestes polítiques van dirigides a incrementar l'oferta del tercer cicle universitari i a fomentar les segones carreres, la cooperació amb altres països o l'entrada de persones adultes a les carreres universitàries.

B. El marc legislatiu: la Llei de reforma universitària (LRU) i la Llei orgànica d'universitats (LOU)

Un cop reconeguda l'autonomia universitària en la Constitució, amb la Llei de reforma universitària (LRU) de 1983, les universitats espanyoles assoleixen legalment el que en aquell moment, després d'anys de dictadura, era el seu objectiu prioritari: l'autonomia acadèmica, en el govern de la institució i en la gestió dels recursos transferits. Aquesta autonomia permet a les universitats seleccionar el seu professorat, elaborar els seus plans d'estudi, decidir quins serveis ha de donar a la comunitat universitària i a la

⁵ El 1990, la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) introdueix els ensenyaments professionals de cicle superior, no universitaris, els anomenats "mòduls professionals 3" i els ensenyaments especials. De la manera com es vagin implantant aquests nous ensenyaments i del prestigi social que puguin assolir, dependrà la configuració de l'ensenyament superior al nostre país en un futur pròxim.

societat, exercir el govern de la institució i aprovar normes que guiïn la vida universitària.

Els objectius polítics de la LRU giren al voltant de tres eixos: l'organització democràtica de la universitat, la inserció de la universitat en el seu entorn social (s'amplia l'oferta d'universitats i de titulacions universitàries i comença la transferència de competències en matèria universitària a les comunitats autònomes) i la modernització científica i docent de la universitat.

Respecte als objectius acadèmics de la universitat, la LRU introdueix pocs canvis en els objectius que el 1970 la LGE ja fixava. Així, en l'article 1 la LRU indica com a funcions de la universitat:

1. La creació, el desenvolupament, la transmissió i la crítica de la ciència, de la tècnica i de la cultura.
2. La preparació per a l'exercici d'activitats professionals que exigeixen l'aplicació de coneixements i mètodes científics, o per a la creació artística.
3. El suport científic i tècnic al desenvolupament cultural, social i econòmic tant nacional com de les comunitats autònomes.

Però la LRU no inicia un procés de reforma dels plans d'estudis, sinó que seran disposicions posteriors les que instaran les universitats a iniciar un procés de reforma dels ensenyaments a fi de corregir les deficiències detectades en l'organització i el funcionament de l'ensenyament superior a partir de la LGE. L'excessiva càrrega lectiva i duració dels estudis, l'heterogeneïtat en els plans d'estudis d'una mateixa àrea, etc., són algunes de les deficiències que va indicar el Consejo de Universidades en un document sobre les reformes dels ensenyaments universitaris (1985). Posteriorment el Programa d'Actuació per a la Reforma dels Ensenyaments Universitaris —un altre document elaborat pel mateix organisme el 1987— estableix una sèrie de propostes per a aquesta reforma, entre les quals destaquen: l'escurçament dels ensenyaments, la modificació del catàleg de titulacions, la implementació d'un sistema basat en crèdits i l'establiment de directrius comunes per a tots els títols de caràcter nacional. Després d'un període de consultes i debats en la comunitat universitària, s'aproven dos decrets —un sobre el catàleg de titulacions i un altre sobre directrius generals per als nous plans

d'estudis— que posen en marxa el procés de reforma dels plans d'estudis. En el preàmbul de les directrius generals per als nous plans d'estudis (RD 1497/1987, de 27 de novembre) es justifica la reforma proposada sobre la base de dos grans objectius:

- Apropar la formació universitària a la realitat social i professional del nostre entorn de manera que es pugui donar resposta a les noves demandes del mercat de treball.
- Portar a terme la redefinició dels continguts formatius i les exigències acadèmiques dels plans d'estudi.

També establí un termini de tres anys perquè les universitats fessin arribar les seves propostes de plans d'estudis a l'efecte d'homologació.

En opinió de Ruiz (1998), els objectius fixats en aquest decret anaven molt més enllà de crear un marc comú per a l'homologació estatal dels diferents títols. El govern optava per un intervencionisme que entrava en contradicció amb la defensada autonomia universitària, ja que les directrius generals comunes fixaven en tots els ensenyaments una ordenació cíclica, el màxim i el mínim de la càrrega lectiva i nombroses precisions respecte als continguts i la seva ordenació en matèries. Tot i aquesta situació, per Ruiz el fracàs de la reforma dels plans d'estudis es fonamenta en el fet que, a partir d'aquestes directrius generals, les universitats van elaborar els seus plans d'estudis pensant més en els interessos dels professors i els departaments que en les necessitats formatives dels estudiants.

Per De Miguel (1997), la reforma universitària es va limitar a un canvi de rang i de nom de les assignatures, a una revisió de la llista de continguts i a un augment en la càrrega de treball per a l'estudiant, sense entrar en els problemes de fons de l'ensenyament universitari, i això va incrementar el distanciament entre el món acadèmic i el món professional i el descontentament i el rebuig dels estudiants per les exigències formatives i acadèmiques establertes. Aquesta visió crítica de la reforma portada a terme en l'àmbit universitari és bastant compartida en la bibliografia específica sobre aquesta etapa educativa. Però també són molts els autors que qüestionen les reformes que, sota la legitimació democràtica de les decisions governamentals, s'imposen des de dalt (Pérez Gómez, 1998). La dependència política i econòmica del sistema educatiu el fa estar sotmès a canvis continus, però sembla que els

canvis implantats troben moltes dificultats per modificar i incrementar la qualitat de les pràctiques i el desenvolupament individual i institucional.

En relació amb la qualitat de l'ensenyament universitari, la LRU en el seu pròleg afirma que "la universitat ha de rendir a la societat el que té dret a exigir-li: qualitat docent i investigadora", però no legisla explícitament sobre la necessitat de portar a terme avaluacions institucionals, a diferència del que fa respecte a l'avaluació docent i investigadora dels professors.

La LRU pren en consideració la filosofia de l'autonomia universitària com un factor de millora del sistema, considerant que l'autonomia generarà diversificació, la qual comportarà l'autoregulació i la qualitat en els processos docents. Per tant, el marc normatiu universitari no indica els factors que es considera que s'han de desenvolupar per aconseguir quotes de qualitat educativa, i deixa en mans de les institucions universitàries la determinació i el desenvolupament d'aquests factors. Es descentralitza la gestió i s'atorguen quotes d'autonomia més grans amb la idea que les universitats, com a organitzacions que són, han de generar els canvis i les millores adequades al seu context específic. S'entén que la millora dels processos que les universitats han de posar en marxa per assolir els seus objectius no pot ser prescrita, perquè els factors associats a la seva efectiva realització, com ara el compromís, la iniciativa o la implicació, no poden ser objecte d'imposició, sinó que es tracta més aviat de possibilitar les condicions perquè puguin donar-se. D'aquesta manera, i com a factors de millora, la LRU introdueix exclusivament canvis estructurals: la descentralització i l'autonomia en la presa de decisions. I canvis que tendeixen a una major democratització de la vida universitària en establir fórmules destinades a afavorir la participació i un paper més actiu del professorat i dels estudiants.

Aquesta reestructuració de la LRU ha afectat els processos de presa de decisions però no ha produït els canvis qualitatius esperats (Apodaca i Lobato, 1997). La descentralització no provoca per ella mateixa la millora educativa i es torna a posar en relleu la dificultat d'introduir canvis i millores en les organitzacions educatives. L'evidència empírica disponible i els resultats de les abundants investigacions sobre com tenen lloc els processos de canvi en els sistemes escolars (Reynolds *et al.*, 1997) han posat de manifest que són processos no homogenis i no responen a nexos causals de

caràcter lineal. Fullan (1991) i Bennet (1992), citats per Pérez Gómez (1998), indiquen que:

El canvi educatiu no es pot reduir a l'elaboració de noves estratègies per executar reformes imposades des de fora, sinó que el canvi té a veure amb el desenvolupament, per part dels individus implicats, d'estratègies personals per a respondre a, i influir sobre, l'impacte dels canvis estructurals i culturals de l'escenari educatiu i social (Pérez Gómez, 1998, 144).

López Rupérez (1998) atribueix aquesta dificultat al fet que l'anàlisi, les reformes i les polítiques educatives s'han pensat i s'han elaborat sobre la base d'una epistemologia que no té en compte la complexitat dels sistemes educatius. Aquest autor cita l'estudi realitzat per Jacques Lesourne (1993), en què es presenten diferents raons que justifiquen la consideració dels sistemes educatius com a altament complexos. Aquestes raons que parlen del sistema educatiu en general són aplicables a la universitat:

1. La complexitat del sistema educatiu —i universitari— procedeix, en primer terme, del fet que el seu objectiu no és altre que transformar les persones. La diversitat de l'ésser humà, la seva autonomia, la seva capacitat autoorganitzativa i la seva pròpia complexitat constitueixen un factor primari de complexitat de la tasca educativa.
2. Com a conseqüència de la importància adquirida per l'educació pública, els sistemes educatius han experimentat un creixement notable, factor que indubtablement n'incrementa la complexitat.
3. Aspectes com l'estructura del sistema, l'organigrama funcional i jeràrquic, la diversitat del professorat, l'abundància de normativa, la varietat de titulacions, etc., suposen una àmplia complexitat formal.
4. També existeix una àmplia complexitat informal que sorgeix de les interaccions presents en l'interior de les institucions. L'àmplia llibertat característica de la funció docent s'uneix a la diversitat natural dels estudiants, del professorat i dels equips de govern, i es generen fenòmens espontanis que introdueixen un altre tipus de complexitat.
5. El sistema és ambivalent, ja que es presenta com a fortament tancat i, a la vegada, com a fortament obert a la societat, els mitjans de comunicació, el sistema productiu, etc.
6. El sistema està implicat en el sistema econòmic i polític.

7. La mesura imprecisa dels efectes del sistema, el fet que s'opera a llarg termini i la dificultat d'avaluar el grau de consecució dels seus fins i objectius globals.

Totes aquestes raons permeten concloure que el sistema educatiu, incloent-hi l'universitari, és un sistema complex, i que com a tal s'inscriu en el que s'anomena el *paradigma de la complexitat* (Morin, 1991, citat per López Rupérez), en què la incertesa, la circularitat causal, l'emergència que sorgeix de la interacció dels elements encara que no pot reduir-se a aquests elements, i la incompletesa en les nostres formes d'aproximació, en constitueixen una part essencial. Els canvis en educació s'han de pensar i elaborar sobre la base d'aquest paradigma, que incorpora la transdisciplinarietat i els conceptes d'*inestabilitat*, *obertura*, *informació*, *desordre*, *evolució*, *creació*, *autoorganització*, *ambigüitat*, etc.

Quintanilla (1998) i Michavila i Calvo (1988) atribueixen aquesta complexitat a les grans transformacions que ha experimentat la universitat i que estan associades al concepte d'*universitat de masses*. Aquest procés va anar acompanyat d'altres transformacions, per exemple el fet que es va trencar el vincle quasi automàtic que existia a la universitat tradicional entre la formació superior i l'habilitació per a l'exercici professional de professions amb un estatus social privilegiat. D'altra banda, la societat dirigeix cap a la universitat demandes molt més àmplies i exigents que en el passat, i es produeix un canvi de les relacions entre la universitat i el seu entorn.

La necessitat de donar resposta a les condicions que imposa la societat del coneixement, la insatisfacció que provoca el reconeixement de les dificultats que afecten els sistemes educatius i, per què no, l'onada de qualitat que s'estén per tots els àmbits socials, provoquen que la universitat afronti aquesta primera dècada del s. XXI amb una sèrie de temes pendents: la qualitat institucional i la millora de la docència universitària.

El 20 de desembre de 2001, el Congrés dels Diputats va aprovar el Projecte de llei orgànica d'universitats (LOU) amb una important oposició de la comunitat universitària (professors, estudiants i personal d'administració i serveis), concretament de la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE).

El projecte de llei va ser aprovat pel govern a finals de juliol i el va remetre a les Corts, on es van rebutjar nou esmenes a la totalitat presentades pels grups de l'oposició al govern. Tampoc la mobilització de professors, estudiants i PAS no va fer canviar el projecte de llei, que es va acabar aprovant a finals del 2001. Aquesta diversa i important oposició a la llei argumenta que la LOU no és la reforma que el sistema universitari necessita per a la seva millora i el seu progrés, i que tampoc no prepara les universitats espanyoles per a la seva convergència en el marc del nou espai europeu de l'educació superior.

Per la seva banda, el govern espanyol confia que aquesta llei permetrà afrontar els reptes derivats de la societat del coneixement, i per això s'introdueixen alguns canvis en el marc normatiu que disposava la LRU.

Alguns d'aquests canvis han resultat especialment conflictius, per exemple el que s'indica en la disposició transitòria segona, en la qual s'obliga a fer cessar els claustres universitaris i a constituir nous claustres amb una diferent representació de la comunitat universitària per a l'elaboració d'estatuts d'acord amb la llei.

Un altre punt especialment conflictiu és que la LOU reforça alguns aspectes centralistes del sistema universitari a l'Estat espanyol, en detriment del sistema universitari de Catalunya. En aquest sentit, la selecció i habilitació del professorat, la coordinació de les universitats catalanes en temes d'accés, l'elecció de les àrees de coneixement on poder contractar professors col·laboradors, l'elaboració dels models de costos de referència per a les universitats públiques, etc., estarien fora del control de les comunitats autònomes. En relació amb la política de personal acadèmic, la LOU estableix dues tipologies de personal docent i investigador: els funcionaris dels cossos docents i el personal contractat. El personal contractat per les universitats no pot superar el 49 % del total.

En aquest moment, a Catalunya el desenvolupament de la llei depèn en gran manera de la legislació que la Generalitat desplegui, així com dels estatuts que elaborin les universitats.

c. Els temes que són una prioritat per a la institució universitària

La preocupació per la qualitat i la recerca de l'excel·lència

Considerar els centres educatius i les universitats com a organitzacions desregularitzades comporta una altra preocupació per controlar-ne l'eficàcia i la qualitat. Actualment la cultura de la qualitat ha anat introduint-se en el context universitari fins a arribar a ser una de les seves grans preocupacions.

La filosofia de la qualitat sorgeix com a imperatiu en les economies industrials i en les empreses dins dels departaments de projectes i de producció. En un principi la qualitat era un concepte operacional del qual quedaven excloses les àrees de recursos humans. Més tard, en el marc d'una economia de serveis, la qualitat s'estén a altres àrees i origina una transformació en el concepte que ara depèn més dels desitjos i necessitats dels clients, que són els que defineixen i donen sentit a la implementació dels plans de qualitat institucional i organitzacional. Existeix una necessitat de potenciar les habilitats individuals i organitzacionals a fi que s'ofereixin serveis de més qualitat.

Des de la perspectiva empresarial i econòmica, la qualitat entesa en el seu sentit més operatiu té dos significats (Galgano, 1993):

- Qualitat com a resultat. Tota persona de l'organització, així com cada servei, departament o unitat de la mateixa organització, es justifiquen per l'obtenció de resultats.
- Qualitat com a satisfacció del client. Aquest és un significat innovador que permet enriquir les accepcions més tradicionalment associades amb la idoneïtat pràctica o l'adequació a una sèrie d'especificacions dictades per les organitzacions. La qualitat atén el client i la satisfacció de les seves demandes.

Però la qualitat en la universitat és un concepte difícil de definir, i així ho apunta Westerheijden (a Rodríguez Espinar, 1997: 24) quan diu: "La qualitat universitària és un concepte relatiu i multidimensional en relació amb els objectius i actors del sistema universitari: la seva anàlisi s'ha de fer en el context dels processos socials i polítics en el quals interaccionen els objectius i els actors."

Apodaca i Graó (1997) criden l'atenció sobre el fet que, quan es parla de qualitat en el sistema universitari, sovint es cau en l'error de confondre els factors de qualitat amb aquells que indiquen taxes de creixement quantitatiu, siguin de producció científica, en termes de demandes de places, en termes econòmics, etc., amb el risc d'oblidar que ens estem referint a tendències que sovint sorgeixen externament al funcionament de la institució, i que, per tant, no són controlables.

A partir dels anys noranta es comença a incrementar la preocupació per la qualitat universitària i s'inicien a les universitats processos d'avaluació a fi de retre'n compte i de demostrar que les decisions preses estan dirigides a la millora de la qualitat de la institució. La qualitat de les institucions universitàries és un tema prioritari en molts dels països del nostre entorn, que veuen en l'avaluació institucional un instrument per a la millora. Es reconeix que és necessari reconèixer les metes i els objectius que pretenen les institucions i avaluar en quin grau s'han assolit.

L'avaluació institucional té com a propòsit final la millora de la qualitat i per això proposa una anàlisi participativa i valorativa de la realitat de la institució amb l'objectiu de dissenyar un pla d'accions de millora. Aquestes accions es formulen sobre la base de les valoracions realitzades —a partir d'informacions objectivables i personals— sobre els punts forts i febles de la institució.

Com ja s'ha indicat, la LRU no fa menció específica del tema de l'avaluació de la qualitat de les institucions universitàries i exclusivament pren en consideració l'avaluació del professorat, però les diferents lleis de l'ensenyament superior han recollit el marc o model d'avaluació que cal seguir per a l'avaluació de les universitats. Així, durant el curs 1993-94, el Consejo de Universidades va desenvolupar un programa experimental per a l'avaluació de la qualitat del sistema educatiu en el qual van participar diferents universitats espanyoles. El programa distingia tres dimensions en l'avaluació: l'ensenyament, la investigació i l'administració de les universitats.

Posteriorment a l'any 1995, i basant-se en el programa experimental, el Consejo de Universidades acorda proposar al govern un pla sistemàtic d'avaluació de la qualitat de les universitats. El Pla nacional d'avaluació de la qualitat de les universitats, que regula

el model que cal seguir en l'avaluació, va ser aprovat i recollit en el RD 1947/1995, i es va establir un pla de cinc anys per executar-lo. El pla recull totes les dimensions que els experts han considerat bàsiques per a la consecució de fites i objectius en una institució universitària. Per Miller (citat per Hernández Pina, 1996), aquests aspectes són: les fites i els objectius de la institució, l'aprenentatge dels estudiants, el rendiment del professorat, els programes acadèmics, els serveis, la gerència, els aspectes financers, el consell de govern, les relacions externes i el grau de preocupació per la millora.

El suport financer al Pla nacional d'avaluació va ser regulat a través del BOE (28-2-96), en què es convoquen ajuts als projectes d'avaluació.

En el pla s'assumeix que la gestió eficaç dels processos institucionals fa imprescindible la realització d'avaluacions sistemàtiques de la institució i que un adequat sistema d'avaluació pot elevar la qualitat del servei públic que s'ofereix a la societat, millorant la docència, oferint una investigació competitiva i agilitant eficaçment la gestió administrativa (De Miguel, 1993; Reboloso, Pozo i Fernández Ramírez, 1999).

L'establiment de criteris de qualitat en l'ensenyament superior ha passat a representar un dels objectius prioritaris per al desenvolupament de plans de millora, i és aquí on l'avaluació té un paper fonamental, ja que permet establir quina és la situació actual de la institució amb vista a orientar les polítiques d'actuació futures. És aquest el motiu pel qual l'avaluació de les organitzacions s'ha convertit en un tema de preocupació per part de l'educació superior (Reboloso, Pozo i Fernández Ramírez, 1999).

Apodaca i Grao (1997) estableixen diversos mètodes per millorar la qualitat de les universitats, encara que també apunten que el més freqüent, en el nostre context, és l'ús de diferents estratègies de gestió i millora institucional com ara l'avaluació institucional, la planificació estratègica i la gestió de la qualitat total.

La planificació estratègica es dirigeix a assolir la màxima eficiència de l'organització per garantir la seva supervivència o el seu creixement futur. Els plans estratègics són sovint elaborats pels òrgans superiors de l'organització, encara que darrerament se solen obrir a una major participació. Es tracta de projectar l'organització a un escenari futur i,

sobre la base d'uns judicis prospectius, determinar les orientacions generals, els objectius per assolir i les accions per realitzar.

La gestió de la qualitat té com a propòsit principal satisfer les necessitats i expectatives del client. Es tracta de centrar tota l'organització en la màxima satisfacció del client-usuari, per això es crea una dependència respecte a les demandes dels clients. Tant la planificació estratègica com la gestió de qualitat total se centren en la capacitat de resposta dels organismes implicats i en la possibilitat de transformar els reptes que planteja l'entorn exterior en oportunitats de desenvolupament.

La implantació d'aquestes estratègies, que no són incompatibles entre si sinó que d'alguna manera es poden considerar complementàries, s'origina —a les nostres universitats— a través del Pla nacional d'avaluació de la qualitat de les universitats (Consejo de Universidades, 1996). Aquest pla impulsa l'avaluació institucional i deixa les altres dues estratègies de gestió com a estratègies per utilitzar en funció de la demanda de les universitats. Es tracta d'una avaluació orientada a la institució i als programes, no als individus, i el seu objectiu principal és descobrir les oportunitats de millora de la qualitat en el camp de l'ensenyament, de la investigació i de la gestió dels serveis universitaris. La metodologia està inspirada en altres experiències europees i en experiències pioneres portades a terme a Espanya entre 1992 i 1994. Aquesta metodologia descansa en tres pilars: l'ús d'indicadors objectius, l'elaboració d'un informe d'autoavaluació realitzat per la mateixa institució a través d'un procés de reflexió participativa i l'elaboració d'un informe de contrast realitzat per una comissió d'experts externs a la institució. En opinió de Quintanilla (1998), aquesta metodologia està demostrant ser summament útil en la presa de consciència per part dels participants del “repte de la qualitat” i ajuda a mirar l'activitat acadèmica des d'una altra perspectiva i a descobrir possibilitats de millora en les quals abans no s'havia pensat.

La preocupació per la docència

L'interès per la qualitat universitària, sumat a les característiques de l'escenari en què les universitats han de portar a terme la seva activitat (caracteritzat per la competitivitat

entre les diferents institucions, per l'heterogeneïtat dels estudiants que hi ingressen, per les noves demandes econòmiques i productives de la societat, etc.), ha generat que els últims anys la qualitat de la docència universitària s'hagi constituït en una qüestió d'interès creixent. Així ho demostra el fet que una de les conclusions més rellevants de la primera avaluació de la qualitat de les universitats —realitzada pel Ministeri d'Educació i presentat en el ple del Consejo de Universidades el desembre de 1997— posés en relleu la manca d'objectius pedagògics i la manca de preparació docent del professorat, en contrast amb l'increment de la quantitat i la qualitat que ha experimentat la producció científica universitària. També diferents informes de la Unesco, l'informe Dearing o l'informe 2000 (de Bricall i altres) fan referència a la necessitat de millorar la docència i l'aprenentatge. Aquests informes apunten que, en una societat basada en el coneixement, l'ensenyament ja no pot reduir-se a la transmissió dels coneixements disponibles en un moment determinat, sinó que és essencial estimular els mecanismes de reflexió propis de cadascuna de les disciplines, així com les habilitats necessàries per a l'exercici professional. Dins aquest enfocament, el professor ha de reunir una sèrie de competències i qualitats que fan més complexa i diversificada la seva funció docent: el professor ha de ser transmissor, facilitador de l'aprenentatge, assessor, tutor, ha de ser capaç de treballar en equip, ha de ser creador de materials didàctics, amb capacitat per innovar en la seva docència, usuari de noves tecnologies, etc., tot això sense oblidar la seva condició de formador en valors i en autonomia (Benedito, 2000).

A propòsit d'aquest interès per la docència, Gairín (1999) indica que, a mesura que la possibilitat de tenir estudis universitaris s'ha generalitzat, l'atribut genèric ha anat perdent el seu valor mentre que n'ha guanyat l'atribut més específic, 'haver estudiat en tal o tal altra universitat'. En aquest context, la qualitat de la docència, en un altre temps poc qüestionada, i la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants es constitueixen com un dels objectius estratègics de primer ordre en les institucions educatives. D'aquesta manera es pot afirmar que existeix una preocupació àmpliament compartida per tots els estaments universitaris respecte a la necessitat de millorar la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants.

Aquesta preocupació ha donat lloc a diferents tipus d'iniciatives, entre les quals destaquem: l'interès per l'avaluació de la docència i el fet que, actualment, la docència

sigui objecte d'anàlisi i d'implementació de polítiques i plans estratègics específics per a la seva millora.

d. Perspectives de futur per a la institució universitària

Per molts autors, les estratègies de funcionament que la universitat necessitarà en un futur pròxim han de dirigir-se prioritàriament a assegurar una educació de qualitat. A diferència del que ha passat fins ara, es proposen canvis més qualitius que quantitius.

Per Quintanilla (1998), cal una nova organització del saber i les ensenyances, més transdisciplinàries, generalistes i menys especialitzades, així com una nova organització de la gestió acadèmica, més professional i àgil.

Respecte a l'organització del saber, autors com Savater (1997), Morin (1998), Lladonosa (1988) o Terricabras (2000) indiquen que ens trobem en la desunió que s'ha esdevingut entre la cultura humanista, que promovia una cultura general, i la cultura científica, compartimentada de manera hermètica entre disciplines. La cultura humanista planteja els problemes humans fonamentals i fa una crida a la reflexió. La cultura científica suscita un pensament consagrat a la teoria. La comunicació o divisió entre les dues cultures té greus conseqüències tant per a l'una com per a l'altra. En aquest context, la manera de pensar que tenim per trobar solucions als problemes constitueix en si mateixa un dels problemes més importants que s'han d'afrontar en el futur. Aquests autors reivindiquen l'humanisme com a actitud comuna a tota la cultura.

Per Morin (1998), la reforma que necessita la universitat és una reforma del pensament. Una reforma no programàtica, sinó paradigmàtica, capaç de generar un pensament del context i del que és complex. Un pensament capaç d'unir i no de desunir, i aquest pensament exigeix que la causalitat unilineal i unidireccional sigui substituïda per una causalitat en bucle i multireferencial, que la lògica clàssica sigui corregida per una lògica dialògica capaç de concebre nocions tant complementàries com antagòniques. La reforma del pensament és una necessitat social: formar ciutadans capaços d'afrontar els problemes del seu temps. I una necessitat històrica: com que la complexitat dels problemes del nostre temps ens desarma, és necessari rearmar-nos intel·lectualment educant-nos a pensar la complexitat.

També Lladonosa (1998) defensa que la universitat ha de promoure interès per tot allò que té a veure amb el desenvolupament de les capacitats humanes, els seus drets, la seva dignitat, la seva llibertat i la promoció d'un futur democràtic sostenible.

D'altra banda, Dochy, Segers i Dierick (2002) apunten que l'educació superior ha de tenir com a finalitat: "Proporcionar suport per als estudiants perquè puguin desenvolupar-se com a 'practicants reflexius' capaços de reflexionar críticament en relació amb la seva pràctica professional" (p. 15). Per aquests autors, els estudiants, en acabar els estudis superiors, han de poder ser professionals capaços d'analitzar la informació i millorar les seves habilitats de resolució de problemes i comunicació, i han de ser independents en els processos d'aprenentatge. També per Salomon (2002) l'ensenyament superior ha de dirigir-se a la promoció d'habilitats, la construcció de coneixements significatius i al desenvolupament de coneixements d'ordre superior o metaconeixements.

Respecte a l'organització de la universitat i segons Mora (2000: 220), existeixen evidències de canvis organitzatius que s'hi produeixen a causa de les pressions tant internes com externes que tendeixen a la universitat que s'universalitza, s'estén a una gran part de la població i a altres parts del planeta, competeix en un entorn global per a alumnes i professors, i ofereix serveis, tecnologia i informació. Segons el mateix autor, el tipus de relació de la universitat amb la societat és probablement el problema central que té plantejat la universitat espanyola en aquests moments, i com a resposta cada cop són més les universitats espanyoles que creen fundacions encarregades de la formació contínua, institucions que afavoreixen la connexió entre la universitat i l'empresa, així com empreses per gestionar determinats serveis.

També com a resposta a aquesta necessitat, s'estan proposant noves formes de gestió universitària que, adoptant les formes de gestió empresarial, intenten respectar les idiosincràcies de les institucions universitàries. En aquest sentit, alguns autors proposen l'adopció de models de desenvolupament organitzatiu en el context de la planificació estratègica (Hurley, 1990) o bé un model d'organització de caràcter orgànic en el qual es desenvolupin unitats separades responsables de les activitats docents i les activitats investigadores (Santos *et al.*, 1998).

Més enllà d'aquests canvis, les perspectives de futur de l'educació superior estan també lligades a la creació d'un espai europeu i al disseny d'un espai iberoamericà educacional.

El 1998, amb la declaració de la Sorbona, a Europa es va iniciar un procés per promoure la convergència entre els sistemes d'educació superior dels diferents països membres. Els ministres d'Educació de 29 països europeus van signar la Declaració de Bolonya (juny de 1999), en què es comprometen a portar a terme reformes estructurals en els sistemes d'educació superior nacionals.

Espanya va subscriure aquest acord, que va ser signat pel secretari d'Estat d'aquell moment —Jorge Fernández Díaz—, i amb aquesta signatura l'Estat es compromet a portar a terme una sèrie de mesures concretes abans del 2010.

La Declaració de Bolonya inclou entre els seus principals objectius:

- L'adopció d'un sistema fàcilment llegible i comparable de titulacions, mitjançant la implantació, entre altres mesures, d'un suplement al diploma.
- L'adopció d'un sistema basat, fonamentalment, en dos cicles: pregrau (d'una durada mínima de tres anys) i grau (que dóna pas al màster o doctorat).
- L'establiment d'un nou sistema de crèdits (ECTS).
- La promoció de la cooperació europea per assegurar un nivell de qualitat per al desenvolupament de criteris i metodologies comparables.
- La promoció d'una dimensió europea en l'educació superior amb un particular èmfasi en el desenvolupament curricular.

A Espanya els principals punts per tenir en compte en una primera fase són:

- La implantació del sistema de crèdits europeus.
- L'adopció d'un sistema de qualificacions que faci possible una conversió fàcil al sistema de qualificacions i grau ECTS.
- La implantació del suplement al diploma.

En una segona fase s'haurà de considerar:

- La revisió i la introducció de nous currículums basats en continguts i competències.
- La definició dels continguts i els perfils professionals per àrees de coneixements.
- L'homogeneïtat en les titulacions del mateix tipus per a tot el territori espanyol.
- La valoració dels nivells de qualitat (criteris europeus).

Les propostes per al disseny d'un espai iberoamericà educacional van ser discutides en la cimera de caps d'Estat i de govern llatinoamericans el novembre del 2001 a Lima. El disseny d'aquest nou espai demostra l'interès de les universitats europees per crear espais de col·laboració amb universitats llatinoamericanes.

3.2. Segon eix: els estudis tècnics

Castells (1996, v. II: 41) defineix la tecnologia com l'ús del coneixement científic per especificar maneres de fer coses d'una forma reproducible. La tecnologia és la forma específica que pren la relació entre treball i matèria i es basa en l'energia, el coneixement i la informació. És un saber acumulat i ordenat al servei de les necessitats de l'home, al servei del progrés de la societat.

Yadarola la defineix de la següent manera:

“Un home, usant la tècnica, va poder construir un utensili, o una arma, o una taula. Va poder ensenyar a fer aquesta taula a altres homes, transmetent el coneixement. Però si parlem de fer 1.000 taules al dia, tal activitat inclou no solament una tècnica, sinó moltes tècniques més. Inclou capital. Inclou una organització empresarial. Inclou el treball de molts homes. Inclou mètodes de mercat i distribució... Això és tecnologia”. (Yadarola, 1996, p. 95).

La tecnologia fonamenta l'exercici de l'enginyeria, que, en funció de la tradicional separació entre el pensament i l'acció, ha quedat lligada a la satisfacció de les demandes de l'àmbit socioeconòmic del treball i de les empreses.

Sobrevila defineix la enginyeria com:

“El arte de tomar una serie de decisiones importantes, dado un conjunto de datos incompletos e inexactos, con el fin de obtener, para un cierto problema, aquella entre las posibles soluciones, la que funcione de manera más satisfactoria” (Sobrevila, 1997, p.30)

Avui dia tothom reconeix la importància del paper social que les institucions tècniques d'educació superior han tingut en el desenvolupament del model de societat actual.

3.2.1. Els estudis tècnics: visió retrospectiva

Va ser durant la revolució industrial i els canvis profunds que es van produir en l'estructura de la societat amb el pas d'un model social agrícola a un d'industrial, quan es van produir els canvis més importants en els estudis tècnics de l'època. Els historiadors identifiquen com a mínim dues revolucions industrials: la primera va començar l'últim terç del segle XVIII, encara que a Espanya no va començar fins a la segona meitat del segle XIX, quan ja es parlava de segona revolució industrial a Europa.

Durant la primera, l'empresa productiva de la societat industrial es caracteritzava per una estructura de professions o classes amb una clara forma triangular. En la base d'aquesta estructura triangular es troba l'abundant mà d'obra —d'escassa preparació, tal com requerien els processos laborals de l'època—, que realitzava tasques operatives elementals i necessitava un mínim de preparació. En la part central de l'estructura hi ha els treballadors d'una major preparació tècnica i, al cim de la piràmide, es troben persones amb una bona preparació tant teòrica com pràctica. Aquests últims s'encarregaven de la divisió del treball, de la supervisió i de les activitats formatives necessàries en el quadre mitjà de l'estructura. La societat industrial, basada en la divisió del treball, demana als sistemes educatius una formació adequada a la divisió de classes, de manera que, per exemple, s'alfabetitzava la massa de persones que provenien del món agrícola i se'ls inculcava els hàbits i les conductes necessaris per al treball industrial i la preparació tècnica més especialitzada.

Així, el RD de 22 de maig de 1855 consolida els nivells de formació en:

- Ensenyament professional elemental: orientat “al honrado artesano y laborioso aprendiz de bs talleres”. Aquest ensenyament té per objectiu “adquirir reglas y no cálculos difíciles, ni demostraciones complejas; ejemplos más que conceptos, elementos perceptibles a la inteligencia no preparada”, i es portava a terme bàsicament en el sistema de formació que els gremis (a Catalunya a través de la Junta de Comerç) organitzaven en la feina i per al treball dels minyons aprenents, els fadrins i els mestres d’ofici. Era la formació de la peonada de les noves indústries.
- Ensenyament dirigit a la formació de tècnics de grau mitjà: per als quals “las demostraciones y razonamientos han de venir a robustecer las prácticas”. No existien centres específics per a la formació dels quadres intermedis, sinó que aquesta formació es portava a terme als mateixos llocs de treball; així, les grans fàbriques, per exemple La Maquinista de Barcelona, preparaven els seus propis mecànics (“manyans de màquines”).
- Ensenyament superior: orientat a la formació de professionals d’elit capaços de construir màquines i de dirigir grans tallers. A Catalunya es crea l’Escola d’Enginyers de Barcelona el 1851, que en aquell moment resultava assequible a molt pocs.

En la segona revolució industrial (1885-1960) es produeix una important embranzida industrial gràcies al desenvolupament de la tecnologia i el desenvolupament científic (es desenvolupa, per exemple, el motor d’explosió, el petroli, el telèfon, la ràdio, el cinema, els plàstics, el formigó, etc.). Aquesta tecnologia es transforma en processos industrials que comportaran canvis importants en l’estructura social. Si l’empresa productiva de la primera revolució industrial es caracteritzava per una estructura de professions, amb una clara forma triangular, en aquesta nova fase es consoliden i reforcen les estructures intermèdies.

Els gremis s’allunyen del govern de les ciutats i es desbarata el seu sistema de formació. Els governs locals comencen a estructurar un sistema de formació professional dirigit a la formació dels tècnics de grau mitjà. Així, a Barcelona es crea la primera Escola d’Arts i Oficis a Gràcia i dos anys després l’Ajuntament de Sant Martí crea també una escola. Prat de la Riba crea l’any 1913 l’Escola del Treball a Barcelona; posteriorment

es crearan altres escoles tècniques superiors, com ara l'Escola d'Arquitectura o l'Escola d'Aparelladors.

Espíndola i Masarnau (2000) expliquen que les institucions d'ensenyament tècnic de caràcter superior van tenir un paper clau en la instauració i la potenciació de la societat industrial. Aquestes escoles donen suport a la indústria en la investigació i el desenvolupament tecnològic, optimitzant nous processos i formant professionals.

El procés de formació de tècnics, en què Catalunya va ser capdavantera, no va ser una iniciativa de l'Estat, sinó una resposta que les capes més sensibilitzades de la població, vinculades al món industrial, van donar a les necessitats d'una societat industrialitzada.

Durant el s. XX, a mesura que es va anar potenciant la formació professional, va començar en l'interior de la indústria un progressiu traspàs de competències i funcions des dels nivells extrems cap a l'intermedi. El seu origen està lligat, d'una banda, a les millores tecnològiques en automatització de màquines i processos, que provoquen una disminució de llocs de treball d'alta rutinització en el nivell inferior; de l'altra, un creixent desenvolupament de la robòtica i els sistemes experts tendeix a substituir, en part, el treball dels especialistes qualificats. Progressivament el nivell superior traspasa funcions i competències a un nivell intermedi que necessita formació especialitzada.

D'aquesta manera, a les empreses comencen a desaparèixer els treballadors que fan un treball intensiu i que requereixen poca preparació; el nivell més baix de l'estructura laboral del model industrial i el nivell més alt sofreixen una important reducció. El nivell intermedi és el nivell que actualment trobem en les empreses: un personal tècnic qualificat preparat per "saber fer i saber pensar". A més, i per tal de donar solucions cada vegada més específiques als problemes de producció, es va constituint la necessitat de compartimentació temàtica, d'especialització. Apareix la idea del treball com a professió i del treballador com a professional que porta a terme la seva tasca per obtenir un ingrés determinat, separant la vida quotidiana de la vida professional.

Aquest fenomen, que continua vigent, té una important repercussió en la formació. El creixent augment de la complexitat dels processos i dels equips incrementa la demanda de personal qualificat i especialitzat en un tema determinat, per això adquireixen

importància les estructures educatives formals dedicades específicament a l'ensenyament tècnic especialitzat.

D'altra banda, la indústria va començar a reconèixer el valor de la investigació per aconseguir millorar els rendiments i, en definitiva, incrementar els guanys. La investigació científica es va convertir en un factor determinant del creixement industrial; la indústria dedicarà notables sumes de diners a la investigació i les universitats s'orientaran cap a la investigació especialitzada de caràcter empíric i pràctic. El saber es considera imprescindible per saber resoldre necessitats i promocionar socialment. Els estudis tècnics passen a ser estudis universitaris, cosa que facilita l'organització i codificació del coneixement acumulat per les professions, el seu enriquiment amb idees i teories d'altres àmbits del coneixement científic, així com el creixement de la base de coneixements de la professió (Oriol-Bosch-1997). Els professionals i les professions reclamen una base de coneixements pròpia, que és la que els pot oferir un determinat estatus social, el saber ha de ser un saber capaç de ser aplicat i útil.

A la universitat la relació entre la ciència i la veritat es manté tal com era definida pel model humboldtià, però es comença una progressiva professionalització dels sabers. En aquest sentit, Lázaro (1997) recorda que a finals del s. XIX una de les polèmiques a la universitat versava sobre la inclusió o no com a estudis universitaris d'aquells que es realitzaven a les escoles tècniques superiors, ja que es considerava que no tot estudi "superior" era necessàriament "universitari".

En el moment en què es comença a considerar l'ensenyament tècnic superior com a ensenyament universitari, la universitat està sota el domini de la racionalitat tècnica, en la qual el coneixement científic conforma el coneixement fonamental o bàsic de les professions. En aquesta epistemologia la ciència bàsica és l'única capaç de generar ciència aplicada, la ciència que és capaç de resoldre els problemes que es presenten als pràctics. Com indica Schön (1998):

“En el currículum professional, el coneixement real parteix de les teories i les tècniques de la ciència bàsica i aplicada. D'aquí que les disciplines hagin de venir primer i les habilitats en l'ús de les teories i la tècnica per a resoldre

problemes específics hagin de venir més tard en el currículum dels estudiants. Les habilitats són un tipus ambigu i secundari de coneixement”.

Sota aquesta manera de pensar respecte al currículum professional a Catalunya es crea la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), que incorpora també elements de la tradició tècnica i cultural que han estat clau en el progrés econòmic i social del país. Així, la UPC incorpora centres d'origen centenari com l'Escola d'Enginyers Industrials de Barcelona, l'Escola d'Arquitectura, l'Escola d'Aparelladors, l'Escola d'Enginyers de Terrassa i les escoles de Vilanova i la Geltrú i de Manresa, entre d'altres. També es creen noves facultats per a ensenyaments tècnics de cicle llarg.

D'una consideració de la universitat com a institució que havia de defensar la veritat científica sense intencionalitat utilitària o tècnica immediata es passa a una consideració més directament professionalitzadora i lligada a la promoció social. En aquest context els estudis tècnics van arribar a ser més valorats que aquells estudis que no tenien el caràcter de capacitació directa per resoldre problemes. Aquests estudis es relacionen més directament amb la promoció social i l'accés a llocs de treball ben remunerats. Actualment el model d'universitat que es conforma és un entramat complex d'opcions que la persona tria en funció de les seves competències i la utilitat social que se li atribueix. La universitat, i més concretament les escoles tècniques superiors, reben un important nombre d'estudiants que cerquen posseir una titulació com a criteri diferenciador a l'hora de postular un lloc de treball i adquirir uns coneixements que els capacitin per a l'exercici de la professió (Espíndola i Masarnau, 2000).

Espina (1996: 235) fa un estudi sobre l'oferta dels titulats tècnics i explica que el ràpid augment de les matriculacions a les universitats espanyoles durant la dècada dels setanta i vuitanta no va afectar igual les carreres tècniques que la resta de carreres universitàries. El nombre d'estudiants de les ETS va créixer lentament, mentre que a les escoles universitàries tècniques van baixar les matriculacions. Així, durant la dècada dels setanta la universitat en conjunt va créixer a un ritme anual pròxim al 14%, mentre que a les carreres tècniques les matriculacions es van reduir a un ritme anual pròxim a l'1%. Durant la dècada dels vuitanta, aquest creixement diferencial es torna a produir, però a mitjan anys vuitanta les carreres tècniques d'un sol cicle comencen a registrar taxes de creixement positiu. Aquesta tendència a l'augment del nombre d'estudiants

continuarà durant la dècada dels noranta, i s'inverteix la tendència dels dos decennis anteriors —és a dir, el nombre de matrícules de les EPS creix, mentre que baixa a la resta de carreres—, com a conseqüència de l'augment de la demanda de titulats en enginyeria al mercat de treball i de la diversificació de títols que es produeix com a conseqüència de l'aplicació de la LRU.

Tot i això, en un informe de l'any 2001 de l'Instituto de la Ingeniería de España es denunciava la pèrdua de potencialitat de les PIME a causa de la manca de tècnics: “El 68% de les 500 PIME més importants d'Europa no troben personal tècnic, cosa que ha suposat deixar de cobrir 1.600.000 llocs de treball.”

3.2.2. Preocupacions actuals dels ensenyaments tècnics universitaris

Com a síntesi de la revisió de diferents lectures i consultes d'actes de congressos específics sobre ensenyaments tècnics, es pot concloure que els temes que actualment té plantejats l'ensenyament tècnic superior són:

1. Hi ha acord a l'hora de considerar que la societat no pot prosperar si no té el suport de tècnics ben formats i ben preparats. La qüestió és què cal ensenyar a aquests enginyers que hauran d'exercir en un món on la tecnologia canvia ràpidament i com es pot fer efectiva aquesta formació.

Respecte a la primera qüestió —què cal ensenyar als enginyers del segle XXI—, en la bibliografia es troben diferents respostes:

- La necessitat de completar la formació per a la competència tecnològica amb la formació per a la competència en direcció i gerència de les empreses.
- La necessitat d'incloure continguts d'orientació humanista en els estudis tècnics. Qüestions tan rellevants per a la qualitat professional com el tracte amb les persones, la conducció de grups o la comprensió i resolució de situacions problemàtiques no són tingudes en compte perquè no s'inclouen en els plans d'estudis. Temes com l'ètica, la sociologia o la psicologia haurien de formar part del currículum de

l'enginyer, però no com una assignatura més, sinó com a temes transversals en els estudis. Yadarola (1996) ho expressa de la manera següent:

“Els continguts de ciències socials i humanitats del currículum d'enginyeria no han de presentar-se de manera aïllada com a entitats diferents, fragmentant el seu ensenyament a través de noves assignatures, sinó que haurien de trobar-se implícits en cadascuna de les matèries tecnològiques o professionals, formant part d'una pedagogia activa, participativa a tots els estudiants. Això requerirà promoure un canvi d'actitud en el professorat facilitant la nostra contínua actualització i perfeccionament, de tal manera que ens permeti adquirir o incrementar una formació interdisciplinària per impartir coneixements de la cultura social.” (Yadarola, 1996 p.127)

També González Tirado (1995) opina en aquest sentit quan afirma que són els enginyers, en l'exercici de la seva professió, els que tenen més probabilitats d'haver de conduir grups humans, més que els estudiants de carreres humanistes.

De la mateixa manera també és generalitzada la idea que la disciplinarietat o fragmentació de l'educació tecnològica, que un altre temps va fer avançar tant la ciència i la tecnologia, és excessiva i la causa d'una desarticulació estructural. Es planteja la necessitat de formar professionals amb una visió interdisciplinària diferent. Si en un altre temps l'eficiència s'assolia a través de l'especialització, ara sembla que la solució als problemes que es plantegen les professions requereix nous camps del saber o la fusió i interacció dels existents. Es planteja un escenari encara més complex en el qual han de coexistir l'especialització i la multidisciplinarietat, així com la transversalitat, la globalitat i la diversitat dels sabers. Aquesta discussió s'ha traslladat a l'última revisió dels plans d'estudis en la forma: plans d'estudis generalistes o plans d'estudis especialitzats?

Segona qüestió: com ensenyar en les ETS de manera que els estudiants a més de les habilitats professionals adquireixin competències professionals.

Per Rodríguez Espinar (2001), citant Lespinard, una bona i adequada formació tècnica és aquella que aconsegueix un equilibri entre formació tecnològica i gestió eficient. Un bon enginyer ha de ser capaç d'analitzar els projectes en termes de factibilitat econòmica, rellevància social i impacte mediambiental. En aquest sentit, les dimensions del perfil de formació dels enginyers són:

- a) Expert en el camp propi (coneixements específics, *know-how*, tècniques bàsiques d'enginyeria...)
- b) Amplis coneixements científics (matemàtiques, física, química...)
- c) Competències suficients de gestió (projectes, sistemes complexos, economia, experiència industrial...)
- d) Competències culturals i de comunicació (llengües, tècniques gràfiques, programació, història de la ciència i la tecnologia, ètica d'enginyeria...)

D'altra banda, es comença a qüestionar la creença que el coneixement professional s'adquireix primer en un context acadèmic per ser emprat posteriorment en un context pràctic. Es considera que cal anar més enllà dels coneixements acadèmics per saber contextualitzar l'actuació professional valorant les variables que hi intervenen, cosa que exigeix uns processos d'anàlisi, relació de coneixements, flexibilitat i adaptabilitat, que igualment s'han d'aprendre.

Les propostes de la universitat van dirigides en aquest sentit, a trobar la correcta integració teoria-pràctica (utilització de les classes pràctiques, contractes universitat-empresa, treballs de fi de carrera, etc.).

No obstant això, s'observa que en la literatura específica sobre l'ensenyament tècnic la penetració dels coneixements actuals sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge és bastant limitada. No per una manca d'interès respecte a com millorar aquest procés, sinó més aviat per les respostes que es busquen, que majoritàriament fan referència als mitjans i especialment a les noves tecnologies. En efecte, l'ús de les noves tecnologies exerceix actualment una atracció pràctica i econòmica tan important que, com diu Salomon (2002: 9), sovint sembla que s'oblida que "un bon aprenentatge requereix processos interpersonals i no únicament processos intraindividuals. Som aprenents socials. I això és perquè la construcció del coneixement és un procés que té lloc en un context social i cultural. El coneixement està situat en aquest context i està socialment distribuït".

En contrast amb el que acabem de dir, cal fer notar l'abundància d'experiències d'universitats tècniques a l'Amèrica Llatina que han posat en marxa plans de formació

pedagògica per al professorat, que es poden trobar en diferents actes de congressos o jornades internacionals sobre docència universitària (per exemple, les innovacions docents de la PUCP de Lima, la Universitat de Buenos Aires o la Universitat de Los Lagos i Valparaíso a Xile). També cal destacar algunes experiències europees, espanyoles i catalanes en què s'estan aplicant, generalment de manera no institucional, un ensenyament a través de projectes orientats a la resolució de problemes (basats en el Problem-Oriented Project Learning, PPL, que la Universitat d'Aalborg aplica en els seus estudis tècnics) que, segons Kjersdam (1998), ha demostrat ser una metodologia molt més adequada perquè els estudiants integrin la teoria i la pràctica i se sentin preparats per afrontar una àmplia gamma de problemes nous, al mateix temps que adquireixen més preparació per al treball cooperatiu.

2. Un altre dels temes que de manera recurrent apareixen en la literatura específica és la preocupació pel fracàs acadèmic tan important en els ensenyaments tècnics superiors. De fet, comparant el sistema espanyol de formació tècnica superior amb el dels principals països europeus, es constata l'escàs rendiment d'aquests estudis. Aquesta situació comporta que, en aquests moments, Espanya tingui un considerable dèficit de titulats superiors en carreres tècniques tot i l'important increment del nombre d'estudiants que accedeixen a l'ensenyament universitari. L'ensenyament tècnic es caracteritza per la baixa productivitat, i així ho demostren les següents dades (extretes de l'informe sobre competitivitat realitzat per l'Ajuntament de Barcelona el 1996 i de l'estudi comparatiu elaborat per Espina l'any 1997):

- La duració real de les carreres és d'un, dos o tres anys per sobre de la seva durada teòrica.
- Acaben la carrera una mitjana del 34% dels alumnes que la inicien.
- La taxa d'abandonaments se situa entre el 15% i el 33% (el 65% d'aquests abandonaments es produeixen en el primer curs).
- En alguns ensenyaments tècnics el percentatge d'alumnes matriculats que no es presenten a les convocatòries supera el 70%.
- El percentatge de repetidors supera el 30% especialment en assignatures de primer curs.
- El percentatge d'estudiants de les ETS que no aproven cap de les matèries de primer curs oscil·la entre un 10% i un 45%.

Tot i que l'alt índex de fracàs no pot imputar-se a una sola causa ni respon al mateix tipus de problemes en les diferents titulacions, generalment, la majoria de professors afirmen que la productivitat en l'ensenyament superior depèn exclusivament de les condicions d'entrada dels estudiants i de la dedicació que atorguen a la matèria (Espina, 1996).

Així, i respecte a les condicions d'entrada, en la formació tècnica universitària generalment s'utilitza per explicar aquest fracàs el dèficit de capacitació prèvia dels estudiants. Segons aquest argument, el dèficit s'origina en els ensenyaments secundaris, especialment en les matèries bàsiques o en aquelles matèries més directament relacionades amb aquest tipus de carreres, com són les matemàtiques o les ciències, i podrà ser compensat només per alguns estudiants. En aquest sentit, en l'estudi realitzat per González Tirados (citat per Espina, 1996), en algunes titulacions de l'ETS de Madrid durant l'any 1989, es confirma que el nivell dels estudiants que accedeixen al primer curs està per sota del que els professors de l'ETS consideren desitjable i del nivell que aquests adopten com a punt de partida.

Una altra de les raons que s'han fet servir per explicar el baix rendiment, també referida a les condicions d'entrada, és l'absència de motivació *vocacional*, derivada del fet que, com a conseqüència de l'establiment de *numerus clausus* en algunes carreres i de filtres i qualificacions mínimes en el procés de selectivitat, un cert percentatge d'estudiants no pot estudiar la carrera elegida en primer lloc.

Respecte a l'esforç i la dedicació dels estudiants envers l'estudi, sovint s'argumenten les característiques de la societat d'avui dia per tal d'explicar aquest fracàs: manca de motivació per l'esforç i l'estudi, sobreprotecció i manca d'exigència de les famílies respecte als seus fills, inclinació dels joves cap a la vida còmoda i fàcil..., així com la convicció que les carreres tècniques són complexes, s'hi ensenyen molts continguts i demanen als estudiants una gran dedicació, treball i esforç.

Discrepant d'aquesta creença respecte a les causes del fracàs acadèmic, A. Espina (1996) indica que el baix rendiment dels estudiants no pot atribuir-se a factors exclusivament inherents a l'estudiant. Aquest autor considera que el fracàs té més a

veure amb el disseny dels currículums i la sobrecàrrega que existeix en els estudis d'ensenyament tècnic, especialment quan són d'un sol cicle, que amb les característiques d'entrada dels estudiants. Els plans d'estudis, "sobrecarregats de disciplines bàsiques que pretenen aprofundir en l'especialització, mantenint al mateix temps els camps d'estudis que pretenen habilitar l'estudiant en l'exercici inicial de la professió," són la causa principal, segons aquest autor, de l'elevat fracàs. Una visió més realista del procés d'ensenyament i aprenentatge hauria de considerar que els resultats acadèmics han de ser analitzats des de diverses fonts d'atribució i així, juntament amb les esmentades anteriorment, tenir en compte el paper del professorat (domini de la matèria, formació pedagògica, metodologia d'ensenyament, suport que proporciona als estudiants...), l'adequació dels recursos i mitjans, etc.

3.3. Tercer eix: el professorat universitari

Les persones que porten a terme la seva activitat laboral a la universitat conformen els diferents elements d'una estructura organitzativa que, segons Capelleres (2001: 23), està formada per:

- a) El *nucli operatiu*, que fa referència a aquells treballadors que tenen per objectiu bàsic la producció de béns i serveis que donen sentit a l'organització. A la universitat aquest nucli operatiu està format per professors i investigadors i es caracteritza pel fet que atorga un considerable control als professors sobre el seu treball, així com una elevada independència en relació amb els seus companys.
- b) El *nucli estratègic*, que s'identifica amb les persones que es preocupen d'una manera global pel conjunt de l'organització. El rector i els vicerectors ocuparien aquest nucli a la institució universitària.
- c) La *línia mitjana*, constituïda pel conjunt de directius que estan situats entre el nucli estratègic i el nucli operatiu. La universitat té un nombre limitat de persones en la seva línia mitjana. Aquests serien els degans o directors de centres i els directors dels departaments i instituts.
- d) La *tecnestructura*, que inclou professionals que planifiquen, dissenyen i milloren el treball que han de fer altres persones de l'organització. A la universitat aquest nivell

organitzatiu no és gaire important, tot i que actualment sembla una línia en desenvolupament. Així, per exemple, Solà (1999: 16) aposta pel seu desenvolupament lligat a la direcció estratègica de l'organització, la racionalització dels processos administratius o la renovació pedagògica del professorat.

- e) L'*staff* de suport, constituït per un conjunt d'unitats especialitzades que no participen directament en la producció de béns de servei sinó que tenen com a objectiu donar suport a l'organització mitjançant la prestació de tasques i serveis de caràcter especialitzat que tenen com a destinataris principals altres membres o unitats de l'organització. A la universitat, en aquest nivell trobaríem el personal d'administració i serveis (PAS), que realitza funcions de suport a la docència i a la investigació. Algunes vegades aquest personal de suport al nucli operatiu tendeix a transformar-se en tecnoestructura, intentant formalitzar i burocratitzar les activitats de l'organització. "Quan aquest fet succeeix, es generen continus conflictes entre els dos grups, ja que el nucli operatiu difícilment admetrà la imposició de normes o regles a la seva activitat, en la qual tenen una àmplia autonomia" (Capelleres, 2001: 36).

En aquest tercer eix nosaltres ens centrarem en el nucli operatiu, és a dir, en el personal acadèmic de les universitats, ja que constitueix un recurs clau en l'assoliment dels objectius de la institució i perquè són els professors les persones amb les quals més directament solen treballar els assessors.

La universitat es caracteritza pel fet de concedir un control i independència considerables als professors en la realització de les seves tasques docents, que, en part, és conseqüència del sistema contractual que utilitza la institució. En aquest sistema la selecció dels professionals es realitza en funció de les seves habilitats, ja que, amb caràcter previ, es defineixen els aspectes professionals, i sovint també personals, que han de tenir els professionals que vulguin ocupar cadascun dels llocs de treball. Un cop el professional ocupa el lloc de treball, es considera que té prou coneixements i preparació per portar a terme la seva feina i se li atorga l'autonomia suficient per prendre decisions, així, existeix molt poca formalització o regulació en les tasques que els professors han de portar a terme. L'única formalització és per habilitats i sovint els professors estan poc disposats al treball interdisciplinari així com a l'acceptació de controls o el compliment de normatives estrictes.

El nivell de rendiment assolit en les activitats docents i investigadores dels professors determina en bona part l'experiència educativa i l'aprenentatge dels estudiants i, en general, la contribució que la institució realitza a la societat. En aquest sentit, diversos autors destaquen la importància que factors com la satisfacció, el compromís o l'autoeficàcia del professorat universitari tenen en el nivell de rendiment i en el procés de millora de la qualitat de la institució (Rowley, 1996; Mora, 2000).

Presentem ara alguns aspectes relacionats amb la satisfacció i el compromís del professorat universitari, així com la percepció que el professorat universitari manté sobre alguns aspectes clau en el seu exercici professional: la professionalitat docent, els estudiants i l'ensenyament.

3.3.1 La satisfacció del professorat

Segons Robbins (1994), el terme *satisfacció laboral* es refereix a l'actitud general que adopta la persona en relació amb la seva feina. És un estat emocional que resulta de la valoració del treball o de les experiències laborals.

En el cas del professorat universitari, les recompenses de caràcter intrínsec que ofereix el lloc de treball al professor han constituït tradicionalment un aspecte central en la seva satisfacció laboral. En canvi, els factors de caràcter extrínsec com poden ser el salari o el suport institucional solen ser considerats com a fonts d'insatisfacció (Olsen, 1993).

Per la seva banda, Adams (1998) revisa els valors positius que el professorat universitari destaca de la seva feina. Entre aquests valors hi ha la llibertat, la independència i l'autonomia en el treball, l'oportunitat de realitzar una contribució al coneixement, aspectes d'interacció social i el prestigi associat al fet d'exercir com a acadèmic. Aquest mateix autor observa que les percepcions del professorat es veuen influïdes per la fase de la carrera acadèmica en què es troben, la cultura associada a la disciplina acadèmica, l'estil de direcció dins la institució, facultat o departament, la disponibilitat de recursos i el suport o les oportunitats de promoció rebuts.

A l'àmbit espanyol, de l'enquesta realitzada per Sáenz i Lorenzo (1993) al professorat de la Universitat de Granada amb una mostra de 813 professors, es destaquen les següents conclusions: els àmbits de més satisfacció són els relatius a la docència i a les relacions amb els estudiants. En segon lloc apareixen els aspectes vinculats a la relació entre companys i a la realització professional. Finalment, aquest estudi indica que els professors se senten menys satisfets per la investigació i per qüestions relacionades amb les condicions laborals.

3.3.2 El compromís del professorat amb l'organització

Per *compromís amb l'organització* s'entén bàsicament els llaços que els professors estableixen amb la institució. Dins el compromís es poden considerar dues perspectives diferents: el compromís afectiu i el compromís de continuïtat.

El compromís afectiu es defineix com la força d'identificació d'un individu amb una organització i la seva participació en l'organització mateix. El compromís de continuïtat es refereix al fet que els professors són conscients dels costos associats al fet de deixar l'organització.

Bayona (2000) fa un estudi a la Universitat Pública de Navarra sobre el grau de compromís organitzatiu del professorat amb l'organització. En aquest estudi s'observa l'existència de diferents categories de professors:

- Professors amb un alt nivell d'implicació en la tasca i de compromís amb l'organització. Aquests professors també solen mantenir una alta satisfacció amb la feina.
- Professors que tenen un alt nivell d'implicació en la tasca i un baix nivell de compromís amb l'organització. Aquests professors solen ser molt sensibles a aspectes de la satisfacció relacionats amb les condicions de treball.
- Professors amb un grau de compromís amb l'organització elevat i un baix nivell d'implicació en la tasca. Aquests professors solen ser més sensibles a la satisfacció relacionada amb els companys.

- Professors que mostren un baix nivell de compromís tant amb l'organització com amb la implicació laboral. Aquests professors solen ser sensibles a la satisfacció relacionada amb els factors extrínsecs.

En l'estudi també es destaca que sembla que aquestes categories s'associen a factors com ara la disciplina acadèmica, l'edat del professor o les habilitats investigadores.

En relació amb el compromís dels professors, ens sembla interessant recollir alguna de les idees de Heller. Per aquesta autora, la vocació, el compromís i la identitat de la persona amb l'activitat laboral que desenvolupa estan en crisi a causa de les actuals condicions de vida. En la societat moderna el temps ha adquirit un ritme accelerat, les formes d'organització en els diferents àmbits col·lectius es basen en l'organització burocràtica, i les imatges d'utilitat i eficiència dominen la majoria dels espais de la vida humana. La vida acadèmica no és aliena a aquestes imatges i la docència es desenvolupa avui dia com una activitat laboral en què els professionals ho són durant un horari, se separa en la vida quotidiana el temps laboral i el temps lliure. En la societat contemporània al professional no se li demana un compromís interior o una identitat de la persona amb la seva activitat, sinó que el compromís és extern, laboral i afecta el compliment eficient de la seva funció. Demostrar un major compromís per part del treballador no sempre és ben valorat ni per la mateixa organització ni pels companys d'aquest treballador.

3.3.3 La percepció del professorat

En aquest apartat ens centrarem en les perspectives compartides que els professors mantenen respecte a alguns dels temes relacionats amb la docència universitària. Becker (citada per Coulon, 1995) defineix les perspectives compartides per un grup com "les formes de pensar i actuar que els membres del grup entenen com a naturals i legítimes". Ho hem fet recollint de diferents treballs, actes de congressos i bibliografia específica allò que els professors comparteixen respecte a temes com la professionalitat docent, els estudiants i l'ensenyament.

3.3.3.1. La professionalitat docent

Els professors universitaris són persones amb trajectòries personals i professionals diferents, treballen en llocs i departaments diferents, comparteixen coneixements i àmbits disciplinaris diversos, però, tot i així, com indiquen Gros i Romaña (2000), existeix una sèrie d'aspectes que els identifiquen i que creen una certa homogeneïtat corporativa. Aquestes mateixes autores, a partir d'un estudi realitzat l'any 1994 en què entrevisten 24 professors universitaris, treuen conclusions sobre algunes de les característiques o alguns dels aspectes que identifiquen els subjectes amb la seva professió docent i que permeten reconèixer en ells la professió.

Segons Gros i Romaña, la majoria de les persones que s'inicien en la vida acadèmica com a professors o com a becaris d'investigació tenen una característica comuna: el gust per l'aprenentatge, l'estudi i la investigació. Pocs llocs, a part de la universitat, permeten desenvolupar una vida professional lligada a aspectes autoformatius, i l'atractiu que inicialment té la vida acadèmica és precisament que és un lloc per continuar aprenent. Per això, inicialment el professor no s'identifica com a docent sinó com a físic, matemàtic, biòleg, etc. Es pot dir que la docència és per al professor universitari una obligació contractual i no una qüestió vocacional. Aquest fet ha provocat que en l'actualitat el prestigi professional es valori segons criteris relatius a la investigació i la gestió universitàries i no pel compromís amb l'ensenyament. És la investigació i la publicació dels resultats el que permet legitimar també les altres pràctiques que els professors porten a terme, com són la docència i la gestió.

Els docents intervenen i prenen decisions en situacions en què apareixen factors múltiples i en què existeix una interacció entre els diferents aspectes. El coneixement rellevant per actuar en les situacions educatives és, en part, un coneixement emergent, que resulta del que es va generant en el mateix escenari en què actua i sovint poc explicitable.

3.3.3.2. Els estudiants

També el món estudiantil és múltiple, inclou persones diferents, amb experiències, interessos i motivacions diferents, però també aquí és possible identificar algunes

perspectives que els identifiquen com a estudiants. Aquestes perspectives són possibles ja que aquestes persones ocupen una posició d'“estudiant” en una institució universitària i que, com a tals, comparteixen unes obligacions, uns drets i uns deures.

Una de les percepcions comunes en el professorat universitari respecte als estudiants és que ja no són com els d'abans. Aquesta diferència s'etiqueta de diferents maneres: manca de motivació, menys nivell acadèmic, menys esforç personal. Vilà (1995), en establir les diferències entre els estudiants d'“avui” i els d'“abans”, fa referència a la pèrdua de vida social universitària i a l'actitud més individualista que tenen els estudiants davant el procés d'ensenyament i aprenentatge i que fa que hagi disminuït el suport mutu entre els universitaris. Sovint es fa referència al fet que la participació dels estudiants en els consells de departament, les juntes de facultat i les reunions de claustre és, en general, escassa; que la participació dels estudiants en l'aula, en la decisió sobre els continguts, els mètodes, l'avaluació..., en definitiva, en tot allò referit al procés d'aprenentatge, és també escassa. La majoria d'estudiants mostren una passivitat que els porta a acatar dòcilment les decisions dels professors.

Un altre aspecte comentat és el que fa referència a les expectatives que tenen els estudiants sobre els estudis que realitzen. Tendeixen a establir *a priori* relacions entre allò que se'ls ensenya i la pràctica professional que endevinen; a avaluar, des del seu punt de vista, la funcionalitat i el sentit dels continguts i la seva relació *pràctica* amb el títol que busquen.

Freqüentment també es fa referència al fet que existeix dins dels estudiants un sector al qual els estudis no acaben d'interessar, estan dominats per l'estratègia del mínim esforç i per la passivitat dels consumidors. Són els estudiants que busquen el producte garantit i que avaluen un curs en termes de la capacitat del professor per interessar-los.

3.3.3.3. L'ensenyament

Com indica De la Cruz (2000), durant la dècada dels noranta es van elaborar nombrosos estudis sobre concepcions d'ensenyament en el nivell universitari. Aquests estudis, que generalment adopten un enfocament fenomenogràfic, s'han ocupat de les concepcions

que els professors sostenen de l'ensenyament, i estableixen que aquestes concepcions se situen en un *continuum* entre dos pols: el primer pol es caracteritza per una posició centrada en el professor i per concepcions orientades cap a la transmissió del coneixement, i el segon pol representa una posició més centrada en l'alumne així com per concepcions orientades cap a la facilitació de l'aprenentatge de l'estudiant.

Gros i Romañà (2000), en l'estudi realitzat a les universitats catalanes, conclouen que el coneixement i la seva transmissió són la base fonamental de l'ensenyament universitari al nostre país, i situen els professors més en el pol de l'ensenyament que en el de l'aprenentatge. També Zabalza (2001) exposa que la majoria dels docents universitaris es plantegen que el que han de fer és ensenyar establint una dicotomia entre ensenyament i aprenentatge. Els professors es desentenen de l'aprenentatge i atribueixen els fracassos a la manca de capacitat, interès o coneixement dels estudiants.

Per transmetre aquest coneixement els professors utilitzen diferents estratègies, com poden ser l'organització i estructuració del contingut, estratègies verbals i no verbals, però sempre sobre la comunicació del contingut. La responsabilitat del professor recau en el domini del coneixement i la seva presentació i té poc a veure amb l'èxit dels estudiants en els aprenentatges. El professor és qui dirigeix el procés d'ensenyament i és també la principal font de coneixement.

Si bé sembla que aquesta concepció de l'ensenyament és dominant entre els professors universitaris, també hi ha autors (Gairin, 2000; Garrido, 1999) que indiquen que els professors universitaris han deixat el segle XX amb una crisi d'identitat precipitada per les nombroses pressions exercides a l'educació superior, com a conseqüència dels grans canvis que afecten la societat i el sector públic, i que obliguen a revisar i reconceptualitzar el sentit de la docència i el protagonisme del professor, entre altres qüestions. Revisar, per exemple, la vigència de les estratègies vinculades a metodologies tradicionals, el paper i el sentit de les noves tecnologies, la vitalització de la tutoria instructiva i acadèmica, la importància del treball estratègic o l'atenció a criteris de sostenibilitat. Estem en un moment de transició en què cal donar resposta a les qüestions que l'ensenyament universitari té plantejades i que fan referència a temes com si l'ensenyament universitari inclou guiar, motivar i supervisar el progrés dels

estudiants o només transmetre el coneixement i avaluar; si la docència es pot portar a terme de manera individual o d'acord amb criteris col·lectius; si cal tenir en compte les persones o prioritzar exclusivament el domini de la matèria; si cal vincular l'ensenyament a un contingut cultural que s'actualitza, o si ha de modificar els seus plantejaments segons quina sigui la naturalesa del context d'actuació.

En definitiva, es va trencant la separació entre l'activitat d'ensenyar i la d'aprendre. Cada cop per més professors ensenyar està vinculat a aprendre, així com ensenyar es relaciona cada cop més amb la capacitat per facilitar l'aprenentatge als estudiants.

3.4. Quart eix: els estudiants universitaris

Imbernon (2002) senyala que els estudiants universitaris actuals són diferents dels estudiant d'altres èpoques.

“La realitat social i cultural de l'alumnat que arriba a les aules universitàries és molt diferent, radicalment diferent, de l'alumnat de fa un parell de dècades. Aleshores ser universitari era un procés afegit a la categoria social i no un medi per adquirir-la. També les repercussions dels nous sistemes educatius i socials configuren un nou tipus d'alumnat. No partir de la premisa d'una formació diferent per a un alumnat diferent seria un error en els plantejaments de docència universitària” (Imbernon, 2002 p. 6)

Durant el final del s. XX i en la transició cap al s. XXI, els països desenvolupats estan vivint un temps històric caracteritzat per la rapidesa dels canvis que s'estan succeint en els aspectes socials, científicotecnològics i econòmics, i en les relacions entre tots aquests aspectes. En aquest context el saber es considera com el principal factor de progrés social i econòmic, i el producte del coneixement constitueix la principal font de valor afegit en el comerç internacional (López Rupérez, 1998). El coneixement, en la societat actual, es concep com una mercaderia, com un bé de consum que adquireix el seu valor en l'intercanvi entre l'oferta i la demanda. Aquesta nova situació afecta inevitablement la universitat, perquè afecta la demanda que fa la societat en general i els estudiants en particular a la universitat. El sentit de la universitat s'aproxima progressivament a la possibilitat d'una millor inserció i promoció socials. L'estudi i l'acumulació de saber queden com un privilegi que requereix sacrifici, disciplina,

ordre..., com una cosa pròpia d'una elit que investiga, i la universitat capacita professionalment estudiants que volen obtenir competència professional específica (Lázaro, 1997). Com planteja Elliot (1996), en l'economia del lliure mercat, el coneixement ha deixat de tenir sentit com a procés idealista d'enriquiment del saber especulatiu o com a instrument d'emancipació individual i col·lectiva. Ara el coneixement es vincula directament a les seves aplicacions tecnològiques, adquireix valor perquè serveix per optimitzar la rendibilitat de qualsevol procés o producte, així com per al progrés personal econòmic i social.

En aquest mateix sentit, el Llibre blanc sobre l'educació i la formació de la Unió Europea (CEE, 1995) adverteix:

“Considerar l'educació i la formació en relació amb la qüestió dels llocs de treball no vol dir que l'educació es redueixi a una oferta de qualificacions. L'educació i la formació tenen per funció essencial la integració social i el desenvolupament personal, mitjançant l'assumpció de valors comuns, la transmissió d'un patrimoni cultural i l'aprenentatge de l'autonomia.”

Tot i així, els estudiants busquen a través dels seus estudis universitaris la seva incorporació a la societat i al món productiu. Coll (2001) ho expressa de la manera següent:

“Les expectatives de l'alumnat i del conjunt dels agents socials s'orienten amb claredat cap a una formació bàsicament professionalitzadora. El que la majoria d'estudiants espera de les diplomatures i llicenciatures universitàries és una formació que els capaciti per a l'exercici d'una professió” (p. 8).

L'anàlisi de la universitat com a context institucional de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics ens ha permès identificar alguns dels seus aspectes més característics. Aquests aspectes determinaran en gran manera el tipus d'intervenció i assessorament que es pot desenvolupar, ja que, tot i que és el professor el protagonista de la interacció assessora, cal no oblidar que la dimensió institucional emmarca i condiona totes les actuacions que es porten a terme.

Capítol 4

LA UNIVERSITAT COM A CONTEXT PER A LA INTERVENCIÓ I L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGICS

Alguns dels aspectes identificats com a característics de les institucions universitàries estan contribuint a crear un escenari favorable a les innovacions i els canvis, que farà necessaris la disposició dels recursos i els suports suficients per poder generar-los. Per nosaltres, la intervenció i l'assessorament psicopedagògics poden ser un recurs eficaç per ajudar la institució universitària en el disseny, la implantació i l'avaluació d'innovacions educatives.

En aquest capítol ens proposem revisar quina ha estat la intervenció que s'ha portat a terme a la universitat, ja que constatem que, si bé la incorporació i el reconeixement de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics als nivells educatius no universitaris és un fet, a l'universitari han tingut un desenvolupament més precari i desigual. I que quan ha existit, la intervenció s'inscriu dins l'orientació personal, acadèmica i professional als estudiants, i es troba molt poques referències a l'assessorament psicopedagògic dirigit a professors o centres.

Actualment s'està generant un nou interès en l'àmbit universitari per l'orientació educativa als estudiants, i existeix un cert consens sobre la idea que l'orientació a l'estudiant és un element de qualitat de l'ensenyament, tal com apunten els nombrosos treballs realitzats en l'àmbit de la psicopedagogia (Álvarez Rojo *et al.*, 2000; Apodaca i Lobato, 1997; De Miguel, 1997; Pérez Boullosa, 1998; Rodríguez Espinar, 1989). L'aportació que l'orientació educativa fa a la qualitat de l'ensenyament universitari també ha estat reconeguda en el context europeu, com posa de manifest la creació del Fòrum Europeu d'Orientació Acadèmica (FEDORA). Aquest nou interès ha d'associar-se amb algunes de les transformacions que han suposat el fet de la massificació universitària i el seu impacte en la visibilitat dels individus, que han anat perdent identitat i singularitat, i que han conduït a un distanciament docent-estudiant i els han transformat en desconeguts. Així, també es pot associar aquest interès per l'orientació i

les tutories amb els processos d'avaluació de les universitats i amb la seva pretensió d'excel·lència i qualitat educativa.

De la mateixa manera, darrerament estan apareixent un munt de propostes relatives a la formació pedagògica del docent universitari, a la millora i qualitat de la docència, a l'autoavaluació institucional o les planificacions estratègiques, que proposen, de manera més o menys subtil, un nou model de professor, amb noves tasques per incloure en la seva activitat professional, fet que pot facilitar la inclusió de l'assessorament psicopedagògic en aquest àmbit educatiu. Un dels obstacles més evidents per a la inserció d'un espai d'assessorament psicopedagògic, és que la universitat valora un model de professor permanentment obert a un saber cada cop més profund i extens de la seva àrea de coneixement, obert a l'activitat investigadora, sense que hi hagi un reconeixement explícit de la institució cap a la funció docent.

4.1. Orientació a la universitat

Des del Fòrum Europeu d'Orientació Acadèmica s'entén que l'orientació universitària és:

Un procés educatiu tendent al fet que els joves adquireixin una consciència hermenèutica, interpretativa, capaç d'afrontar gran quantitat d'"inputs" informatius, per a elaborar els seus propis projectes de vida personals, específics, amb respecte a les seves pròpies vivències i contrastats amb les demandes socials. (citats per Echeverría, 1997: 125)

A la pràctica, l'orientació universitària ha tingut un desenvolupament molt desigual segons els països i les universitats, i existeixen diferències importants en el desenvolupament que l'orientació ha tingut en el context universitari nord-americà i europeu.

D'aquesta manera trobem que en el context nord-americà —on la universitat es concep com una empresa en competència amb d'altres— les universitats ofereixen diferents serveis d'atenció a l'alumnat (*academic advising center, counseling center, placement center, career planing center, etc.*). En aquest context l'orientació ha adquirit un nivell d'institucionalització molt important, ha arribat a ser considerada com un element més

dins de l'organització universitària. Álvarez (1994) caracteritza els serveis d'orientació als EUA com a independents respecte al procés educatiu, són serveis especialitzats i independents de la tasca docent.

A Europa —on la universitat es manté principalment per fons públics— existeix una manca de tradició a l'hora d'institucionalitzar l'orientació a la universitat. Gallego (2000) atribueix aquesta manca de tradició de l'orientació universitària tant a la dependència pública d'aquesta institució com a la repercussió que ha tingut en la universitat europea el model universitari francès. Tot i així, hi ha també diferències entre els països d'Europa, de manera que alguns tenen una experiència consolidada i un interès creixent per la creació i potenciació de serveis d'orientació, i en altres la presència de l'orientació és nul·la o molt reduïda.

Entre els primers hem de destacar el cas de les universitats:

- Irlandeses i angleses —en què destaca el sistema tutorial dels *colleges*, on s'orienta personalment, acadèmicament i vocacionalment els estudiants.
- Alemanyes —que tenen un servei d'orientació centralitzat dirigit fonamentalment a la informació sobre els estudis, al coneixement de l'alumne: motivacions, capacitats i interessos, a la superació de les dificultats d'aprenentatge i a l'atenció als problemes personals.
- Franceses —en què, com a resposta a les reivindicacions dels estudiants, s'ha donat una important expansió als serveis d'orientació a la universitat.

A Espanya l'orientació universitària està en una situació embrionària (Álvarez, 2000), tot i que la primera iniciativa d'institucionalització de l'orientació en el context universitari es remunta al 1973 amb el naixement dels Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE), que significaven una col·laboració entre el Ministeri de Treball i Seguretat Social a través de l'INEM i la universitat (Corominas, 1997).

Aquests centres oferien un servei especialitzat, orientador i coordinador entre la universitat i l'empresa en matèria de treball (Benavent, 1993). La creació de centres com aquest va ser molt desigual, depenia del suport autonòmic i rectoral a aquest tipus d'iniciatives. Les universitats de Santiago, Múrcia i Còrdova, la Politècnica de

València, la Politècnica de Madrid, la Universitat d'Alcalá de Henares, la Complutense de Madrid, la de Sevilla i la Universitat d'Oviedo creen serveis amb el nom i les funcions dels COIE.

A partir d'aquestes primeres iniciatives, les universitats espanyoles han anat creant diferents tipus de serveis d'orientació en funció de la concepció que cadascuna té de l'ensenyament superior, de les funcions que són percebudes com a pròpies de la universitat, del seu model organitzatiu i de la concepció que tenen de l'orientació.

El Servicio de Orientación creat el 1982 a la Universitat de Salamanca, el Servicio de Orientación Académica y Profesional (SOAP) de la Universitat de Granada i el Servicio de Información y Promoción del Empleo de la Universitat de Navarra són exemples d'aquestes iniciatives. A Catalunya també es creen alguns centres d'informació i orientació universitàries. El 1989 es crea el COAP (Centre d'Orientació Acadèmica i Professional) a la Universitat de Barcelona, que ofereix ajuda institucional a l'alumnat en la seva estada a la universitat, i es creen també les Oficines d'Informació als Estudiants de la Universitat Autònoma de Barcelona, el Servei d'Orientació a l'Estudiant de la UPC o els Serveis d'Orientació Universitaris" (SOU) de la Universitat de Barcelona.

En aquestes iniciatives l'acció orientadora es dirigeix exclusivament a atendre els problemes acadèmics, administratius o d'inserció laboral amb què l'estudiant es pot trobar. Aquests serveis ofereixen informació sobre els recursos de la universitat i de la comunitat, pel que fa a beques, sistemes residencials, ajudes, inserció sociolaboral...

A la pràctica l'orientació pot considerar-se com una qüestió privada de l'estudiant que s'ha de portar a terme fora del marc educatiu universitari, pot considerar-se també com un servei més que s'ofereix a l'estudiant dins de la institució o pot ser entesa com una cosa integrada dins de l'ensenyament universitari segons l'enfocament de l'orientació que predomina dins dels altres nivells educatius no universitaris.

Sobre aquest aspecte, Guàrdia (2000: 100) aporta una interessant evidència de la situació de l'orientació educativa a les universitats espanyoles:

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT ORIENTADORA	PERCENTATGE D'UNIVERSITATS
És una estructura estable que assumeix les accions d'orientació	94%
Depèn de l'àmbit docent	65%
Depèn de l'àmbit acadèmic	12%
Depèn d'un àmbit mixt acadèmic-docent	20%
És una estructura independent	3%
Realitza activitats en tots els dominis de la vida acadèmica de l'estudiant	88%
Realitza activitats en l'àmbit de la qualitat docent	8%

Figura 9. Alguns descriptors a propòsit de les activitats d'orientació universitària.
Font: Guàrdia, 2000 p. 100

Per la seva banda, Álvarez, García, Gil i Romero (2000) caracteritzen la situació de l'orientació universitària en el context espanyol de la manera següent:

- És una realitat molt heterogènia en relació amb el tipus de serveis i activitats d'orientació prestats per les universitats. Les universitats realitzen una funció orientadora a través de diferents serveis que, tot i que depenen administrativament de la universitat, actuen generalment desconnectats entre si i sense una base teòrica comuna.
- Existeix una important dificultat en la gestió d'aquests serveis, a causa especialment de l'escassa tradició orientadora de la universitat així com per la confusió existent entre conceptes com ara *informació*, *publicitat* i *orientació*.
- Predomina un model d'intervenció a través de serveis des dels quals s'ofereixen generalment intervencions puntuals i informatives.
- Els recursos i serveis són en general insuficients per al desenvolupament de l'acció orientadora.

En contrast amb el vessant pràctic de l'orientació universitària, el desenvolupament teoricocconceptual ha estat molt més important. Per la majoria d'autors, l'orientació universitària ha de ser un procés de caràcter educatiu que s'ha de desenvolupar al llarg del cicle vital de les persones. L'orientació s'entén com un procés d'ajuda dirigit a totes

les persones en període de formació. Aquesta ajuda ha de tenir com a objectius tant prevenir possibles dificultats com possibilitar el màxim desenvolupament personal i acadèmic dels estudiants.

Echeverría (1997) considera que l'orientació a la universitat hauria de tenir com a objectiu "dotar les persones de les competències necessàries per poder identificar, triar i/o reconduir alternatives formatives i professionals d'acord amb les seves preferències, les seves capacitats i la seva trajectòria vital en contrast amb les que ofereix el seu entorn acadèmic i laboral".

Des d'aquesta darrera perspectiva, l'orientació universitària és un component essencial del procés educatiu universitari, i no pot ser concebuda com una cosa perifèrica, addicional o suplementària de la formació. En aquest sentit, l'orientació, igual que l'ensenyament de continguts disciplinaris, ha de considerar-se com a part de la funció docent, i tot professor, en algun sentit, ha de considerar-se orientador, ja que porta a terme una funció educativa que engloba una dimensió docent i una dimensió orientadora. La dimensió docent porta implícita l'ajuda en el procés d'aprenentatge de l'estudiant, o la transmissió de coneixements, i és la dimensió més clarament reconeguda i percebuda per tot el professorat. La dimensió orientadora és la que ha de contribuir al desenvolupament de l'àrea social, emocional i afectiva de l'estudiant. Aquesta darrera dimensió, encara que sovint no consta de manera explícita en les planificacions educatives, a la pràctica es porta a terme de manera implícita i conjunta amb la dimensió docent, cosa que fa que alguns autors diguin que totes dues són dimensions inseparables i que no es poden donar l'una sense l'altra.

Rodríguez Espinar (1997) defensa que aquesta concepció de l'orientació (com a funció de l'educació total) ha de ser també adoptada en el context universitari, i que són els professors els que han de portar a terme l'orientació com a part de l'acció del docent a la universitat. Defensa una orientació com a component integral de la tasca que desenvolupa la institució universitària, i en la qual tota la institució ha d'estar compromesa. Aquest autor també indica que l'orientació universitària trasllada a l'àmbit educatiu superior allò que és propi de l'orientació en general (procés d'ajuda, individualització, desenvolupament integral de la persona, realització personal, etc.),

però tenint en compte les característiques pròpies d'aquest nivell educatiu, així com les característiques pròpies dels estudiants d'aquest nivell.

La finalitat de l'orientació és ajudar per afavorir el màxim desenvolupament de l'estudiant, però en l'àmbit universitari cal incrementar i prioritzar l'atenció i l'ajuda al desenvolupament acadèmic i intel·lectual de l'estudiant, i a la millora dels ambients d'aprenentatge i del mateix procés educatiu en general; només d'aquesta manera és possible el diàleg entre orientació i docència.

En el mateix sentit es pronuncia Caple (1996) quan comenta que l'aprenentatge de l'estudiant universitari ha de ser el centre d'atenció i el lloc de trobada entre l'orientació i l'acció docent dels professors. L'orientació ha de prendre com a referent la millora de l'aprenentatge dels estudiants per deixar de ser considerada com una tasca al marge de la tasca educativa, i això suposa, entre altres conseqüències, un canvi en el concepte tradicional d'orientació, que ha de deixar d'estar lligada a un enfocament remeiador i puntual i passar a conceptualitzar-se com un procés d'ajuda a través de tota la institució universitària, on s'espera que els professors i tota la comunitat universitària integrin la instrucció i el procés d'orientació.

Aquest concepte d'orientació es basa en el fet que l'orientació:

- És una part integrant del procés educatiu.
- És per a tots els estudiants i no només per a aquells que experimenten algun tipus de dificultat.
- És un esforç organitzat entre tots els agents de la institució universitària.
- Ha d'emfatitzar experiències d'aprenentatge intencionals i significatives.
- És una activitat de caràcter global i compartida.
- Pretén crear les condicions que millorin l'aprenentatge i el desenvolupament personal dels estudiants. Aquesta finalitat implica totes les persones de la institució universitària, que han de treballar cooperativament per dissenyar ambients d'aprenentatge idonis i eficients per a la formació dels estudiants.

L'orientació comparteix les tres dimensions que l'informe Delors (1996) fixa per a l'educació, i en aquest sentit parlem de tres tipus d'orientació: l'orientació personal (aprendre a ser i a conviure), professional (aprendre a treballar i a decidir-se) i acadèmica (aprendre a aprendre).

Aquestes tres dimensions queden reflectides en els objectius generals de l'activitat orientadora:

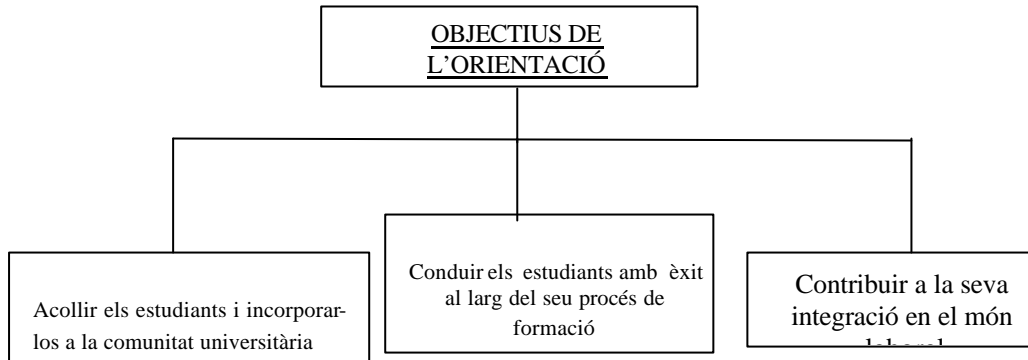


Figura10. Objectius de l'orientació universitària.

Respecte als àmbits i les funcions que ha de desenvolupar l'orientació universitària, Álvarez (2000); Echeverría, Figuera i Gallego (1997), i López i Oliveros (1999) destaquen les finalitats següents:

- a) Facilitar i activar el desenvolupament dels estudiants: ajudant-los abans d'iniciar els estudis a prendre decisions i construir un itinerari formatiu que es correspongui amb els seus interessos, valors i aspiracions; afavorint l'elaboració de projectes professionals un cop s'estan realitzant estudis universitaris, i facilitant la construcció d'itineraris formatius (elecció d'optatives, assignatures de lliure configuració, etc.) i d'inserció professional.
- b) Orientar l'aprenentatge, el desenvolupament d'habilitats, actituds i estratègies d'estudi que facilitin la construcció de l'aprenentatge i la seva transferència a situacions diverses. Així mateix, aquesta finalitat inclouria l'ajuda a l'alumne perquè es pugui adaptar acadèmicament parlant a les exigències de la vida universitària.
- c) Orientar en l'aspecte personal ajudant l'estudiant en el seu procés d'adaptació a la vida universitària, amb tot el que això comporta. Per una banda, dins aquest aspecte

destacaria el paper d'acompanyament personal que poden exercir tant els serveis especialitzats com el mateix professor. D'aquesta manera es considera molt important el desenvolupament de la funció tutorial del professorat, no només com a espai de resolució de dubtes sinó com a element de personalització del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per l'altra, també es considera molt important dins l'orientació personal la participació dels estudiants en la vida universitària. Aquesta participació hauria d'anar molt més enllà dels mecanismes de participació dels estudiants institucionalitzats.

En general els objectius de l'orientació se centren en els estudiants, encara que puntualment també alguns autors fan referència a l'actuació amb els professors. En aquest sentit, Álvarez, García, Gil i Romero (2000) advoquen per un model d'intervenció que anomenen "comprensiu", en el qual es combinen l'actuació dels serveis d'orientació especialitzats i el funcionament d'un sistema tutorial portat a terme pels mateixos docents. Amb aquest model els serveis d'orientació podrien portar a terme les accions següents:

- Planificació i coordinació d'un sistema integrat d'orientació.
- Orientació, formació i suport al professorat en l'exercici de la seva funció tutorial.
- Disseny, desenvolupament i avaluació de programes d'orientació sobre aspectes que requereixen una actuació especial i dirigits a poblacions amb necessitats específiques.
- Disseny de materials d'orientació autoaplicables o d'ús a les tutories.
- Atenció personalitzada a estudiants.
- Observació i valoració de les necessitats d'orientació a la universitat i de les condicions i situacions del mercat de treball.
- Coordinació amb altres professionals que puguin oferir suport a necessitats puntuals.
- Avaluació del sistema integrat d'orientació.
- Assessorament al professorat.
- Investigació bàsica i aplicada sobre temes d'orientació universitària.

Respecte al punt que fa referència a l'assessorament al professorat, els mateixos autors esmenten com a actuacions característiques:

- Actuacions dirigides als grups naturals —professors i estudiants— com a unitat primària d'ensenyament-aprenentatge, en totes aquelles necessitats o dificultats que puguin sorgir.
- Actuacions centrades en el contingut i en el procés d'ensenyament, així com en els resultats de l'aprenentatge obtingut pels estudiants: la detecció d'estils d'aprenentatge, la personalització de l'ensenyament, la detecció de dificultats, l'adaptació de l'ensenyament als nivells de partida dels estudiants i la coordinació de continguts i estratègies docents es consideren les actuacions clau. En aquestes actuacions, l'assessorament i la formació didàctica del professorat se superposen.
- Actuacions dirigides al col·lectiu de professors que integren una unitat docent (departament, àrea de coneixement, assignatura, etc.) amb l'objectiu de cercar la coordinació de continguts i estratègies metodològiques entre els professors així com la millora dels processos que es porten a terme.

Com hem vist, l'orientació universitària comença a tenir un contingut conceptual important, encara que falta molt per fer, en el sentit d'operativitzar ofertes tangibles de suport als professors i estudiants. El suport als professors respecte als problemes que experimenten per fer efectiva la seva docència i el suport als estudiants perquè puguin fer del seu aprenentatge una cosa significativa i rendible estan en la base de la qualitat a les universitats, i pensem que en un futur seran un referent capaç de guiar les polítiques universitàries.

Així ho demostra el fet que l'orientació universitària s'hagi convertit en un indicador de qualitat i de bon funcionament de les universitats en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades). En aquest pla, quan es considera els aspectes que cal tenir en compte en l'avaluació externa, s'inclouen les activitats que les universitats generen per donar servei als estudiants i en general a la comunitat universitària.

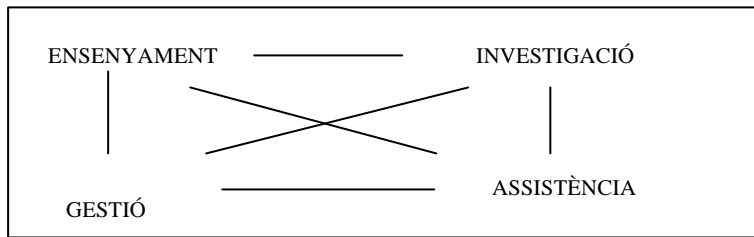
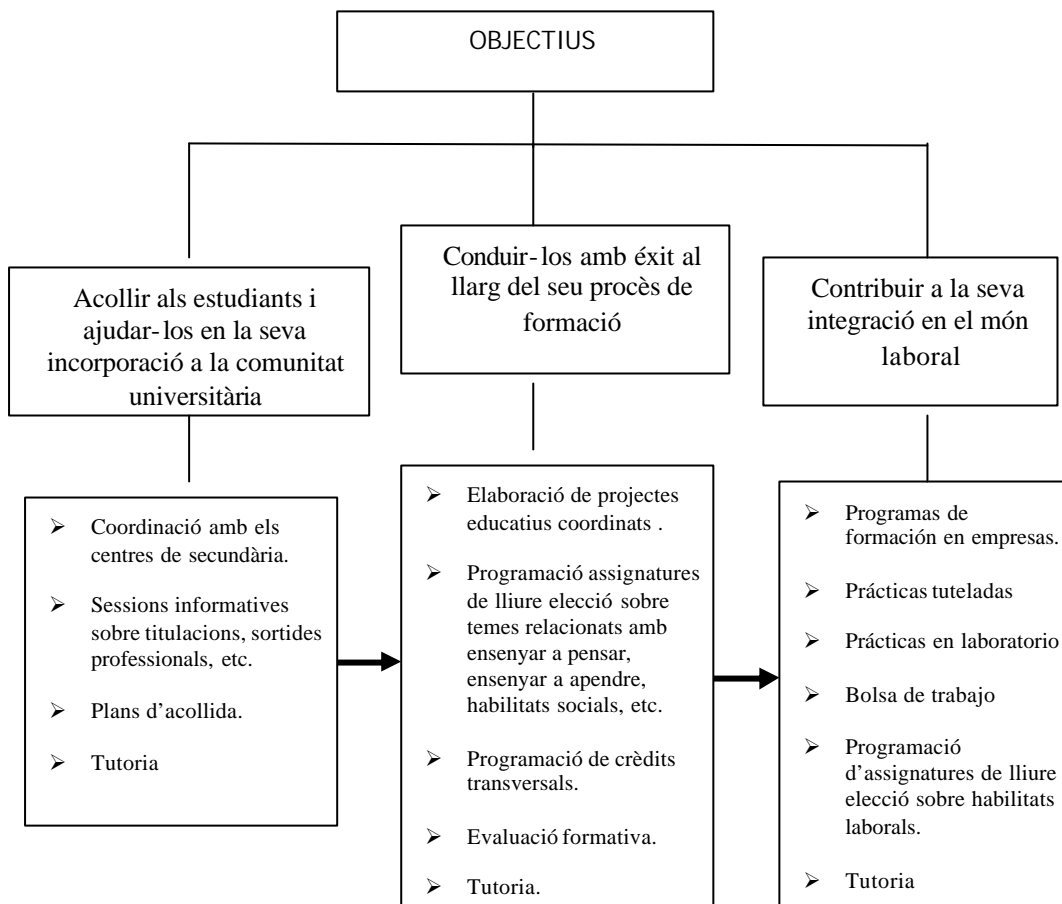


Figura 11. Aspectes que cal considerar en l'avaluació externa.
 Font: Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

Així ho recull també l'informe *Universitat 2000*, de J.M. Bricall, quan en el capítol III afirma que el professorat hauria de destinar una part del temps assignat a la docència a tasques d'assessorament o ajuda als estudiants. En el mateix informe s'afirma que existeix una consciència creixent que la universitat necessita destinar més recursos a la seva funció assessora i que els estudiants han de tenir un accés més fàcil al consell i a l'orientació durant tot el període dels seus estudis.

Els problemes que es poden presentar a la institucionalització de l'orientació a la universitat —deixant de banda els de caràcter econòmic— poden derivar-se del fet que la universitat valora un model de professor permanentment obert al saber de la seva àrea de coneixement i permanentment obert a la pràctica investigadora; i valora molt menys el professorat per la seva pràctica com a docent, tal com demostra el fet que els incentius dins la institució universitària no estiguin lligats al desenvolupament d'aquesta pràctica. Aquesta infravaloració de la dimensió docent ha col·locat sempre en un lloc secundari la funció orientadora, que sovint no és reconeguda pel professorat com a part de les seves funcions professionals.

En relació amb les activitats concretes que es podrien desenvolupar per assolir els objectius de l'orientació universitària, hem elaborat el següent esquema:



4.2. La tutoria a la universitat

L'orientació, igual que l'ensenyament, té un marc teòric i un marc metodològic o d'intervenció. L'acció tutorial es configura com una de les opcions metodològiques per operativitzar l'orientació. Álvarez i Bisquerra (1996), en relacionar l'orientació i la tutoria, exposen:

“La tutoría forma parte de la orientación. Es la orientación que han de llevar a cabo los tutores y los profesores. La orientación coincide, en parte, con la tutoría aunque cubre un ámbito más amplio. Es decir, hay aspectos de la orientación que no pueden ser asumidos desde la tutoría. La tutoría es orientación pero no toda la orientación es tutoría” (Álvarez i Bisquerra, 1996, p. 16).

En la tutoria la intervenció concreta la fa el professor (que assumeix el rol de tutor) a través del que habitualment s'anomena l'*acció tutorial*, és a dir, a través d'una relació personal que va més enllà d'una instrucció o transmissió de coneixements, ja que parteix d'un enfocament integral de la persona.

Existeixen diferents significats en relació amb el que ha de ser l'acció tutorial, però, com indiquen Lázaro i Asensi (1989), després de recopilar un seguit de definicions que diferents autors fan sobre la tutoria, és possible observar que alguns significats són sistemàticament presents en totes les definicions:

- Tutoria com a guia, assessorament, orientació.
- Tutoria com a relació personal d'ajuda o assistència entre professors i alumnes.
- Tutoria enfocada a diferents aspectes de la persona, als aspectes personals, acadèmics i professionals.

La tutoria és una funció considerada necessària en tots els nivells educatius, encara que només en els nivells d'educació infantil, primària i secundària la tutoria ha assolit un reconeixement curricular. En aquests nivells educatius s'assumeix la idea que tota acció docent és educativa i, com a tal, orientadora. Tots els professors col·laboren en el procés d'intervenció orientadora, que es desenvolupa al llarg del procés global d'ensenyament i aprenentatge i de manera especial en l'acció tutorial.

A la universitat, les "hores de tutoria" solen considerar-se hores en què els estudiants consulten els professors bàsicament per resoldre dubtes sobre els temes tractats a classe. En un estudi realitzat per Hernández de la Torre y Domínguez (1998) sobre els aspectes que solen tractar-se en aquestes tutories anomenades *acadèmiques*, es demostra que en les tutories els estudiants bàsicament sol·liciten la resolució de dubtes i els professors faciliten fonts d'informació per ampliar o aprofundir alguns temes, però també es tracten problemes personals que afecten el rendiment, s'intenten resoldre conflictes i es fan recomanacions sobre mètodes i estratègies d'aprenentatge. Aquest estudi demostra que molts professors assumeixen, en les seves hores de tutories, un perfil més dialogant i orientador que el que adopten en la docència, i intenten apropar-se als estudiants i a les dificultats que troben en els seus estudis.

En aquests moments, la voluntat de donar resposta al fracàs acadèmic a la universitat i la voluntat de cercar quotes més altes de qualitat en la formació universitària estan fent que —de manera insistent i des de diferents fòrums i instàncies de govern de les universitats— s'estigui advocant perquè professors i càrrecs acadèmics s'impliquin en la tutoria i l'assessorament docent dels seus estudiants amb la finalitat que, des del coneixement i l'experiència, puguin orientar els estudiants en la superació de les dificultats pròpies de les matèries i l'adaptació a la universitat (Geli, 2000).

En aquest sentit, i segons Lázaro (1997), una universitat que respongui a les necessitats i les característiques de la societat actual exigeix una revisió de la figura del tutor, en les seves diverses modalitats. Per aquest autor, el professor universitari no és exclusivament un coneixedor de la ciència, un expert en tècniques i un investigador, sinó que ha de ser guia i supervisor de la formació de l'estudiant. El professor ha d'assumir una implicació en el procés d'orientació de l'estudiant a través de la tutoria, que s'ha de desenvolupar conjuntament amb altres modalitats d'intervenció orientadores, per exemple la tutoria entre iguals o la tutoria acadèmica.

També entre el professorat sembla que penetra cada cop més la idea que és necessari portar a terme una acció orientadora. Així ho demostra l'estudi que Álvarez i altres (2000) van portar a terme durant el curs 1998-99 i en què es demanava a una mostra de professors i estudiants de la Universitat de Sevilla la seva opinió sobre els factors que afecten el rendiment acadèmic dels estudiants i sobre l'actuació docent que més directament es pot vincular amb l'èxit acadèmic. Respecte a aquest últim punt — l'actuació docent que més directament es pot vincular amb l'èxit acadèmic— els professors consultats van parlar dels factors com ara la motivació, el suport i la tutorització dels estudiants. Aquests professors no entenien la motivació com un factor exclusivament metodològic sinó que la relacionaven amb el suport a l'estudiant quan tenia algun tipus de dificultat. La idea que l'estudiant pugui sentir que davant les dificultats no està sol sinó que pot recórrer a un tutor o professor va ser considerada com un factor molt important. El suport a l'estudiant a través de sistemes tutorials, segons els professors consultats, hauria d'oferir a l'estudiant una guia i una orientació en el seu aprenentatge i el seu currículum.

Aquesta nova idea de les tutories és el que González Simancas (1973) defineix de la manera següent:

“L’activitat que un professor exerceix, en comú amb els seus estudiants, a través de la funció docent que li és natural (...), la funció docent-educativa que no es limita a la transmissió de coneixements sinó que persegueix la maduració de la persona (...) i porta en si com a part integrant la consegüent individualització de l’aprenentatge”. (González Simancas, 1973 p. 101)

Ferrer (1994) utilitza termes similars i defineix l’acció tutorial a la universitat com a:

“Totes aquelles activitats, actituds, relacions personals i professionals que caracteritzen les relacions entre professors i estudiants (...); la tutoria és un concepte més ampli que el procés d’ensenyament i aprenentatge i no és separable d’aquest. Així, en últim terme, tot professor assumeix funcions tutorialis per definició”. (Ferrer, 1994 p. 74)

Més recentment, Gallego (2000) n’ofereix, referint-se també a l’àmbit universitari, la definició següent:

“Un procés orientador en el qual el professor-tutor i l’estudiant es troben en un espai comú i, d’acord amb un marc teòric de referència i una planificació prèvia, el primer ajuda el segon en els aspectes acadèmics i/o professionals i junts han d’establir un projecte de treball que condueixi a la possibilitat que l’estudiant pugui anar confeccionant i dissenyant el seu pla de carrera” (Gallego, 2000 p. 4)

Com indiquen aquestes definicions, quan parlem d’acció tutorial ens referim al conjunt d’activitats individuals o grupals que porta a terme el tutor amb un conjunt d’alumnes amb una clara funció d’atenció i d’ajuda per part d’algú que està més capacitada que l’estudiant i que pot donar suport al seu desenvolupament personal i acadèmic. La tutoria serà un espai per a la reflexió i l’aprenentatge, en la mesura que garanteixi un intercanvi fluid, de fàcil accés, on existeixi la possibilitat de resoldre dificultats, problemes o qüestions dels estudiants.

L’acció tutorial afavoreix que els estudiants es coneguin i millorin el procés de socialització i la integració en la dinàmica de la institució educativa. Segons Pastor (1995):

“L'acció tutorial és un element inherent a la funció docent i implica una relació individualitzada amb l'estudiant en l'estructura i la dinàmica de les seves actituds, aptituds, coneixements i interessos. Ha d'afavorir la integració de coneixements i experiències de diferents àmbits educatius i col·laborar a aglutinar l'experiència educativa i la vida quotidiana” (Pastor, 1995 p.16-17)

També per Bisquerra (1998) l'acció tutorial correspon a l'orientació que els professors exerceixen per assegurar la personalització de la tasca educativa.

“Aquesta tasca específica de personalització es defineix des d'una doble perspectiva. Per una banda, es tracta d'una activitat conscientment dirigida a individualitzar i adaptar el procés d'ensenyament i aprenentatge a les necessitats de cada estudiant. Per l'altra, ha de procurar també garantir que aquest procés no afecti només intel·lectualment l'estudiant sinó tota la seva personalitat.” (Bisquerra, 1998 p.149)

Quant a la tipologia de tutories, Lázaro (1997) identifica diverses finalitats que donaran lloc a diferents tipus de tutoria. Aquestes finalitats són:

- Finalitat burocràtica-funcionarial
- Finalitat acadèmica
- Finalitat docent
- Finalitat d'assessoria personal

Quan la finalitat és burocràtica-funcionarial, el tutor dedica un temps determinat a l'atenció d'alumnes per a la revisió d'exàmens, reclamacions i informacions puntuals sobre aspectes concrets de l'assignatura del professor. Són les anomenades “tutories d'assignatura” que es porten a terme a totes les universitats, estan emmarcades en l'horari del professor i tenen per objectiu orientar els estudiants en aspectes relacionats amb una assignatura determinada. Les desenvolupa el mateix professor que fa les classes i generalment no responen a un pla determinat. Encara que existeix un horari destinat exclusivament a aquest tipus de tutories, habitualment està buit de contingut.

Quan la finalitat és acadèmica, la intervenció tutorial s'entén com una dedicació estrictament científica: assessoria respecte als estudis, facilitació de fonts bibliogràfiques i documentals, comunicació i relació amb centres d'investigació, seguiment de treballs de les assignatures... Aquí podríem situar les tutories de

pràctiques, en què el tutor ha de dinamitzar els estudiants en la reflexió teoricopràctica, coordinar les pràctiques amb els tutors dels centres externs, guiar les memòries..., i les tutories de projectes o treballs de fi de carrera, que en moltes titulacions és un requisit indispensable per a l'obtenció del títol. En aquestes tutories el tutor orienta l'estudiant en un camp en el qual el primer és un expert.

En la tutoria amb finalitat docent, habitual en els centres anglesos i adoptada per algunes universitats privades del nostre país, el professor tutor amb un petit nombre d'estudiants es dedica, per exemple, a intensificar un determinat concepte o a fer un abordatge interdisciplinari d'alguns aspectes relacionats amb la titulació utilitzant un tractament informal, dialogant, quasi com si fos un diàleg espontani, en què no es prenen apunts ni notes. Es porta a terme fora del marc de l'aula, al despatx del professor o a l'espai dels "seminaris". Riera, Giné i Castelló (2000), quan expliquen què són els seminaris que es porten a terme a la Universitat Ramon Llull, diuen: "Són un espai en què es generen, guien i consoliden diferents estils de treball" (p. 63). Per a seva banda, Van der Vleuten (2001) indica que les tutories docents són un espai ideal per portar a terme l'aprenentatge basat en problemes amb un enfocament interdisciplinari.

Finalment, la tutoria amb una finalitat d'assessorament personal és l'espai en què s'atenen les demandes personals dels estudiants referides a expectatives i orientacions sobre estudis i interessos. Aquesta tutoria pot ser molt positiva, ja que s'atenen les necessitats bàsiques i les expectatives dels estudiants. En aquestes tutories el professor assessora l'estudiant i l'ajuda en la presa de decisions en relació amb els seus estudis i l'adaptació a les possibles sortides professionals. En aquest cas la tutoria comporta una relació individualitzada amb la persona que es tutoritza. El tutor haurà d'esforçar-se per conèixer les aptituds, actituds i interessos dels estudiants amb l'objectiu d'orientar més eficaçment el procés educatiu, contribuir a l'establiment d'unes relacions fluides entre l'estudiant i la institució educativa, i identificar les dificultats i ajudar a superar-les.

Gallego (2000) també fa una classificació de les tutories però seguint uns criteris diferents. Així, quan el criteri és el nombre de destinataris, estableix dos tipus de tutories: les individuals i les grupals. Si el criteri és el moment en què es produeix la interacció, les tutories poden ser: de curs, de cicle o de carrera. Segons la tipologia de la figura del tutor, les tutories poden ser: tutories portades a terme per un professor tutor i

tutoria entre iguals (*peer-tutoring*), en la qual els estudiants de cursos superiors assumeixen la tutoria dels estudiants de cursos inferiors amb l'objectiu d'ajudar-los en el procés d'inserció a la universitat i en l'adquisició de la metodologia de treball universitari.

Com hem vist, la tutoria atén el caràcter personalitzat de l'educació i parteix de considerar l'estudiant com a persona diferenciada, amb característiques particulars i individuals, defugint simplificacions genèriques.

Isus (1995) indica que les persones implicades en la tutoria són:

- El tutor: qui coordina i dinamitza el procés orientador.
- L'equip de professors: qui possibilita la integració de l'orientació en el currículum.
- L'especialista en orientació: qui dóna suport als tutors en la programació i el desenvolupament de l'acció tutorial.

Per la seva banda, Lázaro (1997) explica que el tutor ha de:

- Facilitar el desenvolupament personal dels estudiants.
- Supervisar els progressos dels estudiants.
- Fer de pont entre els estudiants i les autoritats acadèmiques.
- Presentar-se com un adult responsable en el qual els estudiants poden confiar.

Isus (1995) fa una investigació per detectar les característiques i les necessitats dels estudiants que accedeixen a la universitat en relació amb l'orientació educativa. A partir d'aquest treball, l'autora indica que la funció tutorial i orientadora es pot desenvolupar a partir de les línies de treball que es desprenen de les àrees: situacional, cognitiva, afectiva, conativa i acomodativa.

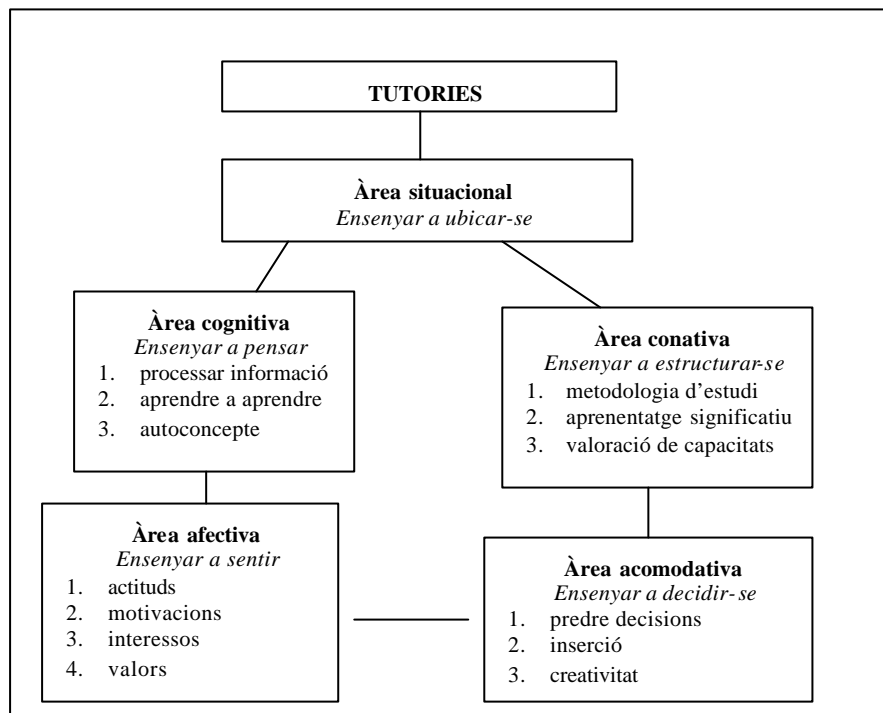


Figura 12. Àrees de la tutoria.

Font: S. Isus (1995)

Monereo (2001), Gallego (2000) i Isus (1995) identifiquen les següents línies d'actuació a partir de les àrees abans descrites:

- Àrea situacional: orientar l'estudiant perquè pugui situar-se a la universitat i prengui consciència de la seva trajectòria acadèmica, del seu estatus actual i de les possibilitats que la institució li ofereix. L'objectiu que es persegueix en aquesta àrea és: desenvolupar un pla d'acció tutorial que proporcioni als estudiants coneixements del món físic i social que els envolta, les seves possibilitats i limitacions.
- Àrea cognitiva: en aquesta àrea interessa que els estudiants adquireixin informació positiva i significativa respecte a si mateixos i el seu medi, ja que el major potencial d'aprenentatge i de canvi està en la seva pròpia dinàmica interna. Els objectius que es persegueixen en aquesta àrea són: guiar l'estudiant en la resolució de problemes, en l'adquisició d'autonomia personal i en la millora del seu autoconcepte;

seqüenciar adequadament els coneixements impartits, anticipant-se en la mesura que es pugui a les dificultats més generals d'aprenentatge dels estudiants, i desenvolupar estratègies per resoldre els problemes acadèmics dels estudiants, amb la reflexió posterior sobre el procés seguit i el resultat obtingut.

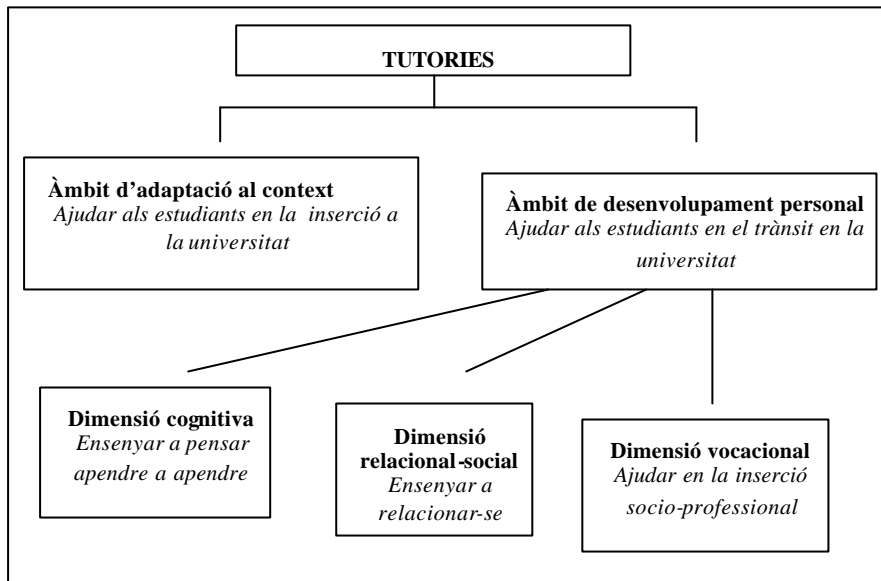
- Àrea afectiva: Isus (1995) indica que és bastant general que els estudiants presentin una actitud respecte als estudis caracteritzada per la manca d'aspiracions per a millorar el rendiment acadèmic i el progrés en l'aprenentatge. Molts d'ells solen considerar els estudis com una obligació, com una imposició social, per aquest motiu en aquesta àrea es busca l'assoliment d'objectius com ara: fomentar l'adquisició d'actituds positives cap a l'estudi i la cultura en general; ajudar l'estudiant a revisar les seves actituds, motivacions, fites personals i professionals, i crear espais de reflexió grupal sobre els motius que impulsen les accions que prenen ells mateixos o altres persones.
- Àrea conativa: segons l'estudi realitzat per Isus (1995), els estudiants, en general, dediquen poques hores a l'estudi. Estudien de manera esporàdica, en funció de la proximitat dels exàmens i de manera poc regular. Molts d'ells tenen dificultats en l'expressió oral i escrita dels coneixements. D'altra banda, sovint en l'elecció d'assignatures es pot observar més una actitud pragmatista-funcionalista davant l'activitat acadèmica que una actitud cap al desenvolupament d'un projecte personal. Per aquests motius en aquesta àrea es pretén: ajudar l'estudiant en la millora dels seus hàbits, mètodes i estratègies d'estudi personal.
- Àrea acomodativa: l'activitat acadèmica, que parteix del model d'ensenyament i aprenentatge basat en la impartició de coneixements, pressuposa que existeix una autoritat en la matèria que és qui transmet el coneixement i uns estudiants que han d'aprendre aquest coneixement. Isus (1995) apunta que l'estudiant en aquesta situació només pot optar per ser instruït pel professor o per prendre una actitud indiferent davant l'aprenentatge. Aquesta situació pròpia de l'àmbit acadèmic està creant pautes de conducta que es repeteixen de manera automàtica en altres situacions de la vida: esperen que algú els instrueixi, els marqui clarament el que han de fer, o simplement en *passen*. Entre els nostres estudiants va creixent un estil dependent que neix de la inseguretat i la manca d'experiència en la presa de decisions. En aquest sentit, en aquesta àrea es persegueixen els objectius següents: facilitar la informació necessària perquè l'opcionalitat sigui real; desenvolupar l'autonomia personal i social, iniciant-los en la presa de decisions perquè deixin les

posicions dependents, i promoure la participació en activitats d'organització i gestió de la universitat.

A aquestes cinc àrees Monereo (2001) i Gallego (2000) n'hi afegeixen una altra: l'àrea vocacional i professional, ja que dins l'orientació educativa cada cop prenen més protagonisme les activitats dirigides a l'orientació vocacional i professional. També les recomanacions de la Comunitat Europea indiquen la necessitat d'orientar els joves i els adults en el període de transició de l'etapa formativa al món laboral. L'orientació vocacional i professional tracta d'establir una adequada relació entre els estudiants, el mercat laboral i els sistemes de formació inicial i continuada, així com d'ajudar els estudiants en la seva inserció socioprofessional.

La inserció dels joves a la vida activa és un problema social de gran repercussió, com demostra el fet que organismes i institucions com l'OCDE denunciïn la manca de coordinació entre els centres formatius i l'economia i indiquin la necessitat de replantejar les funcions i el paper de la família, els centres educatius i el treball com a mitjà per integrar els joves en la societat adulta. Les condicions en què els joves accedeixen a la vida adulta han experimentat grans canvis, per això és necessari establir programes d'orientació per facilitar aquesta transició. En aquesta àrea l'objectiu que es persegueix és: ajudar l'estudiant en les decisions sobre itineraris formatius, estudis de tercer cicle, participació en la vida universitària, participació en investigacions i transició al món laboral.

Partint d'aquestes aportacions, per nosaltres les àrees de la tutoria podrien esquematitzar-se de la manera següent:



Per la seva banda, Corominas (1997) i Gallego (2000) diferencien les funcions de la tutoria en relació amb el cicle en què està l'estudiant. Concretament les funcions pròpies de cada cicle serien:

Primer cicle universitari:

- Ajudar l'estudiant en la transició a la universitat.
- Facilitar a l'estudiant la inserció a la universitat.
- Facilitar a l'estudiant la metodologia d'estudi universitària.
- Ajudar l'estudiant en l'inici de la confecció del seu itinerari formatiu.
- Ajudar l'estudiant en la presa de decisions respecte a l'elecció d'assignatures, especialitats...
-

Segon cicle universitari:

- Facilitar la transició universitat-món del treball.
- Estimular la cerca d'informació sobre possibles sortides professionals.
- Estimular la continuació d'estudis de tercer cicle.
- Orientar en la investigació d'algun camp concret.

- Facilitar la conversió en termes de competències professionals dels aprenentatges acadèmics.

Tercer cicle universitari:

- Supervisar investigacions.
- Facilitar la metodologia d'investigació.
- Donar suport a la inserció professional.

També en l'informe *Universitat 2000* Bricall exposa que la tutoria hauria d'incloure les diferents fases de la vida acadèmica de l'estudiant. En aquest informe es presenten com a funcions de la tutoria:

- Tutoria prèvia a l'ingrés a la universitat per ajudar els futurs estudiants a prendre decisions raonades i responsables respecte als cursos, les matèries més adequades a les seves preferències, les beques, les residències, etc.
- Tutories per a la preparació i el desenvolupament de les habilitats educatives, per capacitar els estudiants a ser independents i autònoms.
- Tutoria per a ajudar a planificar els seus estudis en funció de l'oferta curricular.
- Suport especial, en casos de crisi i dificultats especials.
- Tutoria per oferir ajuda i suport en els casos en què els estudiants no progressen suficientment.
- Participació en l'avaluació dels estudiants.
- Orientació professional per preparar els estudiants durant la carrera a adaptar-se a les possibles sortides professionals.

Les actuacions que concreten l'acció tutorial se solen especificar a l'àmbit del centre en un projecte d'actuació conjunta de tots els tutors: el projecte d'acció tutorial (PAT). Una elaboració reflexiva i un desenvolupament eficaç del projecte obligaran a explicitar la dimensió orientadora que el centre porta a terme.

El projecte d'acció tutorial ha d'orientar-se a:

- El desenvolupament social i afectiu de la persona a través de la consecució de la seva integració al centre i la participació activa en les activitats que s'hi porten a terme.
- El desenvolupament dels aspectes cognoscitius que potenciïn la capacitat per enfrontar-se a situacions problemàtiques o que impliquin presa de decisions, i la capacitat de rendibilitzar els aprenentatges i aprendre a aprendre.

El projecte d'acció tutorial és una eina que implica el consens d'unes línies de treball comunes que, acceptades per tots els professors, es materialitzin com a projecte de treball.

Segons Gómez Fajardo, López López i Serrano Martínez (1996), el projecte d'acció tutorial ha de tenir com a principals característiques:

- Claredat d'objectius. Les finalitats han de quedar clares per a tot el professorat, de manera que sigui justificada la seva elaboració i posada en marxa.
- Contextualització. El projecte ha de tenir en compte les característiques del centre, els professors i els estudiants.
- Viabilitat. Els objectius han de poder-se aconseguir, evitant les fites que, encara que desitjables, no siguin possibles.
- Fonamentació teòrica. El projecte ha de tenir rigor i estar fonamentat en principis teòrics.
- Consens. Les línies mestres que defineixen el projecte han de partir de les aportacions de tot el professorat.
- Flexibilitat. El projecte s'ha d'anar adaptant en funció de les diferents situacions.
- Dinamisme. El projecte ha de tenir mecanismes de revisió i modificació.
- Integritat. Ha d'anar dirigit al desenvolupament integral de la persona.

Arnaiz (1999: 27) és molt més concret i exposa:

El PAT [Projecte d'Acció Tutorial], como reglamentación que es, debe contemplar las cinco situaciones siguientes:

- La programación de actividades: tanto de las sesiones con el grupo de alumnos como la atención individualizada.
- Un plan de coordinación, seguimiento y evaluación.
- Orientaciones para realizar las actividades administrativas.

- La planificación del tiempo que requieren la preparación y las actividades de tutoría.

En relació amb la figura del tutor, Arnáiz i Riart (1999) indiquen que el tutor és la persona que porta a terme la funció tutorial, i que assumir aquesta tasca implica les consideracions següents:

- El tutor ha de posseir unes aptituds, unes qualitats de pensament i un caràcter que el facin ser especialment apte per desenvolupar les tasques que implica l'acció tutorial.
- Ha de posseir coneixements adequats a l'exercici de la seva activitat professional, coneixements de dinàmica de grups, habilitats socials..., de manera que li permetin sentir-se segur en interactuar amb els estudiants com a tutor.
- Ha de tenir una maduresa afectiva i personal adequada. Una persona sense una estabilitat emocional o afectiva no pot ser un bon tutor.

Per la seva banda, Blanchard i Muzás (1997: 12) presenten la figura del tutor com a mediador. Aquestes autores entenen el mediador com la persona que és al mig, "entre l'estudiant i la realitat dels centres educatius, per matisar, ajudar, transmetre i aportar les claus perquè interpretin i utilitzin les possibilitats que els contextos els ofereixen". Perquè es pugui donar aquesta relació mediadora és necessari un marc d'acceptació, confiança i respecte mutus; un clima de relacions afectives que contribueixin a la seguretat i a la formació d'una autoimatge positiva i realista dels estudiants; una intervenció que possibiliti als estudiants els mitjans per superar-se i cercar les respostes més adequades, i una situació en què el professor tingui en compte les capacitats dels estudiants per, a partir d'aquestes capacitats, fer-los avançar.

4.3. La intervenció i l'assessorament psicopedagògics a la universitat

Si tenim en compte que hem conceptualitzat l'assessorament psicopedagògic com un procés interactiu de col·laboració amb centres i professors, amb l'objectiu de prevenir problemes, participar i ajudar en la solució dels ja existents i cooperar en la consecució d'una millora educativa, arribem a la conclusió que la praxi dels professionals de la psicopedagogia, més habitual a la universitat, manté una desconexió respecte al

desenvolupament conceptual, metodològic i dels serveis que aquesta professió ha portat a terme en altres etapes educatives.

És una praxi que no segueix una línia en què es pugui observar el desenvolupament de les idees i els models d'actuació que podem trobar en la pràctica en les etapes educatives no universitàries, sinó que, per contra, i com ja hem vist, la majoria d'experiències portades a terme en l'àmbit de la universitat entren dins de l'orientació personal, acadèmica i professional dels estudiants i l'atenció directa i individual als estudiants que la sol·liciten.

Al nostre país, les experiències d'assessorament psicopedagògic relacionades amb la innovació i el desenvolupament del currículum i el suport al professorat dins l'àmbit universitari són molt reduïdes. De manera que les poques experiències d'assessorament a la universitat de què tenim constància estan associades a la preocupació, àmpliament compartida per tots els estaments universitaris, per la necessitat de millorar la docència i l'aprenentatge dels estudiants. Així, encara que la intervenció preventiva dels problemes d'aprenentatge o la intervenció que busca el desenvolupament professional dels professors i els centres educatius no tenen una tradició en la institució universitària, podríem dir que, actualment, la preocupació de les universitats per la qualitat i la millora educativa està generant diferents iniciatives en aquest sentit al mateix temps que s'estan creant estaments organitzatius al nivell més alt relacionats amb la qualitat de la docència universitària i l'aprenentatge dels estudiants.

Les escasses experiències d'intervenció i assessorament psicopedagògics en aquest context concret fan que no existeixi un marc metodològic específic per a la intervenció en aquest àmbit ni tampoc uns serveis estables. Les experiències d'assessorament a la universitat estan subjectes a demandes concretes que fan referència a les necessitats d'assessorament tècnic i metodològic o de formació que els professors i els centres tenen per portar a terme les seves iniciatives de millora.

Algunes d'aquestes iniciatives sorgeixen des dels ICE de les universitats, que han estat impulsant la formació per a la docència dels professors i donant suport a les innovacions que el professorat posa en marxa. D'altres són impulsades des dels departaments, les facultats o els rectorats, en forma d'incentius a la innovació, organització de congressos o jornades sobre docència, etc.

Els assessors es contracten per atendre aquestes demandes sense mantenir una relació professional de continuïtat més enllà de l'atenció a la demanda. No existeix, per tant, un perfil professional d'assessor psicopedagògic a la universitat com existeix, per exemple, a algunes universitats angleses el perfil d'assessor de desenvolupament educatiu (*Developers in Higher Education*). En aquest context, i concretament a Birmingham, el SEDA (*Staff and Educational Development Association*) es dedica a formar i acreditar professionalment als assessors per a l'ensenyament superior. Per el SEDA els assessors han de donar suport a professors i institucions en la millora de la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants mitjançant el desenvolupament professional de les persones que treballen a l'ensenyament superior.

Per aquesta organització els assessors han de ser professionals que:

- Conèixen com aprenen les persones i com poden ser ajudades en el seu aprenentatge.
- Reconèixen les diferències individuals i les necessitats de les persones en el seu aprenentatge.
- Procuren el desenvolupament de les capacitats i els recursos de les persones que assessoren.
- Promocionen el professionalisme dels docents.
- Treballen col·laborativament.
- Reflexen amb la seva pràctica allò que és òptim per a l'ensenyament.

Sánchez, Pajuelo, Vicente i Sosa (2000), en una comunicació presentada en un simposi sobre orientació universitària realitzat a la Universitat de Granada, van presentar el que per ells havien de ser les fases d'implementació d'un servei d'orientació i assessorament a la universitat. De manera esquemàtica, presentem les fases que aquests autors desenvolupen:

Primera fase: anàlisi inicial

1.1. Viabilitat

- Viabilitat sociopolítica: significa que la institució que impulsa el servei tingui expectatives positives cap a la seva viabilitat. El servei serà més viable com més

respongui a les necessitats de la institució. Si el servei és imposat és probable que els beneficiaris no hi col·laborin.

- Viabilitat tècnica: respon a la necessitat d'assegurar la viabilitat tecnicometodològica.
- Viabilitat econòmica: es tracta de constatar que els càlculs sobre el cost del servei no sobrepassen els recursos disponibles.
- Viabilitat de gestió: la gestió ha de garantir l'organització interna i externa, fixar els mecanismes de control i direcció i certificar el suport administratiu i legal.

1.2. Implementació

- Anàlisi de necessitats: anàlisi formal que documenta els espais existents entre els resultats actuals i els que es desitgen. Prioritza les necessitats i determina les que dirigirà el servei.
- Programació: establiment d'uns objectius operatius i d'unes estratègies i activitats per aconseguir-los.
- Implementació: posada en pràctica de les estratègies programades.
- Seguiment: per determinar l'eficàcia del servei i poder facilitar la seva avaluació a curt, mitjà i llarg termini.

Segona fase: concreció

2.1. Principis d'actuació

Tenir en compte els aspectes esmentats anteriorment en la implementació d'uns serveis d'orientació i assessorament a la universitat obliga a fer ressaltar el caràcter sistemàtic que ha de tenir l'actuació dels professionals d'aquest servei. La intervenció ha de tenir un caràcter col·laboratiu, ja que l'assessor psicopedagògic no pot actuar sol, sinó que l'orientació és una tasca d'equip que pot ser compartida per un conjunt de professionals que hi participen d'alguna manera. Per acabar, s'estableix el caràcter preventiu i orientat al desenvolupament del servei, ja que el seu objectiu no és solucionar problemes immediats sinó evitar l'aparició de nous problemes i afavorir el desenvolupament professional dels professors i el desenvolupament acadèmic i personal dels estudiants.

2.2. Personal necessari

Un servei d'aquestes característiques requereix l'actuació conjunta de diferents professionals: psicopedagogs, psicòlegs, pedagogs, assistents socials, etc.

Comentario: Col·laboratiu: es pot acceptar?

2.3. Elements materials

Es necessiten elements materials que garanteixin la implementació del programa.

Tercera fase: intervenció

Les actuacions han d'anar dirigides a:

- Suport als estudiants en el seu aprenentatge
- Suport a la tutoria
- Orientació acadèmica i professional
- Suport al professorat

Quarta fase: avaluació

Per determinar l'efectivitat de l'ajuda i establir les millores que facin falta.

4.4. Assessorament en orientació i tutoria

Murillo (1997), després d'indicar la relació entre l'assessorament i la formació del professorat i els processos d'innovació educativa, proposa un procés d'assessorament en orientació i acció tutorial basat en el model metodològic de la formació en centres.

La proposta es concreta en un model d'actuació flexible i obert a les adaptacions oportunes que en cada cas concret es puguin realitzar en funció de la demanda i la situació inicial dels grups amb els quals es treballa. Es caracteritza pel fet de ser un procés continu i sistemàtic, realitzat fonamentalment en grup, contextualitzat, basat en la reflexió sobre la pròpia pràctica i que incorpora mecanismes d'avaluació que informen sobre la marxa del procés. L'objectiu de l'assessorament és aconseguir que el professorat sigui capaç de planificar i executar conscientment i autònomament les seves actuacions adequant-les a la seva pròpia realitat. Aquesta pretensió fa que l'assessorament segueixi un model de formació del professorat que intenti fomentar el

treball en grup, que permeti prendre consciència de les pròpies necessitats i que faciliti l'àmbit de la comunicació i la preparació necessàries per al disseny dels propis projectes.

La proposta concreta té tres nivells diferents:

Nivell 1: aquest nivell té com a objectiu la motivació i la informació del professorat. Es tracta de generar processos grupals de reconstrucció de coneixements de la teoria i intervenció de l'orientació educativa. Els seus continguts són:

- Incloure l'orientació dins del procés educatiu.
- Definir les tasques específiques del professor tutor i dotar-lo de tècniques i recursos.
- Promoure l'interès del professorat pel seu propi perfeccionament.
- Formar grups de treball.

Nivell 2: en aquest nivell, un cop abordat el marc conceptual i aconseguit un nivell de coneixements necessaris, s'intenta elaborar projectes d'actuació a través de processos igualment grupals, que siguin susceptibles de desenvolupar-se en els centres. El contingut bàsicament seria:

- Anàlisi del que s'està fent i com s'està fent.
- Estudi i anàlisi de documents i experiències que serveixin d'il·lustració.
- Elaboració del que es vol fer.

Nivell 3: en aquest nivell es pretén implementar els plans elaborats en el nivell anterior i contrastar-los a través de processos de reflexió/acció, i també avaluar processos i resultats i inserir en el centre els plans d'actuacions.

Aquesta proposta, amb els canvis i les modificacions necessaris, ha servit de base per al nostre treball d'assessorament a la universitat.

TERCERA PART:

ESTUDI INTERPRETATIU SOBRE LA INTERVENCIÓ I
L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A LA
UNIVERSITAT

Fins aquí hem revisat el significat dels processos de canvi i innovació educatius, els escenaris en els quals aquests processos es poden desenvolupar, així com la manera com s'ha anat construint la intervenció i l'assessorament psicopedagògics fins arribar a connectar-se amb els processos de canvi i innovació en educació. D'altra banda, en assumir una perspectiva institucional de la intervenció i l'assessorament psicopedagògic -segons la qual la relació assessora està subjecta a determinants que provenen directament del context institucional en el qual es porta a terme- també s'ha revisat el context universitari com a context institucional de l'assessorament..

Ara, en aquesta Tercera Part, ens centrarem en la recerca desenvolupada en relació a la intervenció i l'assessorament psicopedagògic com a recurs de suport dels canvis i les innovacions educatives a la universitat.

Com ja hem exposat, en la recerca s'analiza un assessorament psicopedagògic concret portat a terme en un context universitari específic i, a partir d'aquest anàlisi, es pretén identificar les possibilitats que obre la universitat en la pràctica psicopedagògica així com les característiques que ha de tenir aquesta pràctica per tal que sigui adequada al context d'intervenció.

En el *capítol 5* mostrem l'enfocament metodològic adoptat així com les diferents fases d'anàlisi realitzades. De cadascuna d'aquestes fases analítiques se n'elabora un text o informe de procés, que es presenten en els *capítols 6,7 i 8*.

Cadascun d'aquests textos o informes de procés, són part de la dinàmica de reflexió i anàlisi en el desenvolupament de la recerca. Són documents àmplis, de reflexió analítica, amb els quals ens anem apropant de manera successiva al nostre objecte d'estudi. En ells es va assolint una major concreció i una major coherència en relació als objectius que ens plantegem.

Capítol 5

CARACTERÍSTIQUES DE LA RECERCA

La nostra recerca se situa en una línia metodològica que Erickson (1989) o Stake (1998) anomenen investigació interpretativa. Aquesta línia metodològica es basa en entendre el coneixement com un procés de construcció conjunta o cooperativa dins d'un marc social i històric determinat. Optem per ella per considerar-la adequada als nostres plantejaments epistemològics.

La investigació interpretativa se centra en el coneixement, la reflexió i el treball de canvi o transformació de la realitat educativa i social, posant un èmfasi especial en la interpretació dels fets humans així com en l'adopció del punt de vista dels actors. En ella s'assumeix una perspectiva en la qual la realitat es construeix mitjançant processos, bàsicament socials ja que la informació, les dades o el coneixement sobre qualsevol aspecte de la realitat social, no "neix" o "sorgeix" d'aquesta "realitat", sinó que es "fa", es "genera" o es "construeix" per part de les diferents persones o agents que participen en aquesta realitat, en aquest context específic. Des d'aquesta perspectiva, el coneixement que podem tenir sobre qualsevol realitat i, en el nostre cas, sobre la situació d'assessorament, és sempre subjectiu o intersubjectiu ja que ha estat construït en interacció amb les persones que participen en aquella realitat.

La línia metodològica adoptada dirigeix la seva atenció a conèixer què passa o què ha passat i què significa o ha significat per als subjectes una determinada realitat. Per això intenta identificar i comprendre les normes implícites que estan a la base de les situacions socials, determinant-les i explicant-les, analitza els contextos i pren una consideració holística de les situacions.

Erickson (1989), assenyala que la investigació interpretativa fa referència, fonamentalment, a un conjunt d'enfocaments d'investigació que utilitzen l'observació participativa. És, per tant, un terme més inclusiu que altres enfocaments de recerca -com ara la investigació ecològica, la investigació crítica o la investigació en l'acció- ja que

inclou tots aquells enfocaments que comparteixen “l’interès pels significats que els actors atorguen al fenomen estudiat en la seva dimensió social i en l’anàlisi i exposició per part de l’investigador” (Erickson,1989:196).

Per altra banda, generalment s’assumeix que amb la investigació interpretativa es porta a terme un aprenentatge que es realitza a partir de la “generalització naturalista” (Stake, 1998). Aquest fet implica que podem aprendre d’allò que vivim i que a partir de l’estudi de les situacions en les quals participem, en podem entendre d’altres no necessàriament iguals a la situació estudiada.

Per Coll (1988:274), els enfocaments de recerca inclosos en la denominació d’interpretatius “abandonen la finalitat de formular generalitzacions a favor de descripcions detallades i complexes... i d’interpretacions contextuals sobre interrelacions dels elements presents”.

La investigació interpretativa defuig la investigació educativa entesa “com una activitat intel·lectual dirigida a assolir un coneixement positiu i objectiu sobre l’educació” (Escudero, 1987:79) en no centrar els resultats i l’eficàcia en funció dels objectius. En ella es parteix de la idea que les persones creen interpretacions significatives dels objectes físics i conductuals que els envolten i això suposa reconèixer que les persones actuen sota la perspectiva de les pròpies interpretacions i des de la significació que s’atorga als esdeveniments, ja que, un cop elaborades aquestes interpretacions, les consideren com si fossin reals, com a qualitats efectives dels objectes o esdeveniments.

Com Pakman (1999:360) indica, en aquesta perspectiva d’investigació “s’elimina la necessitat o el mandat de “l’objectivitat” que obligava a eliminar al subjecte i les seves circumstàncies de la investigació, reemplaçant allò personal per allò impersonal”. Eliminar aquest principi d’objectivitat comporta, al mateix temps, trencar amb l’habitual separació entre investigació i intervenció. Intervenir es considera una condició de la investigació. L’investigador assumeix que la seva pròpia experiència pot ser tractada com un camp d’anàlisi i reflexió, és a dir, com un objecte d’investigació. En aquest sentit, i en paraules de Schön (1993:72), “el professional que intervé en una realitat social és un participant permanent, que reflexiona com a part de la seva pràctica

interactiva en la que investigació i intervenció s'alimenten mútua i circularment". Tant els processos d'investigació com els d'intervenció es donen sempre en tant que *participant en interacció permanent*. Intervenció i investigació poden ser considerades com a posicions que s'adopten, en el decurs de la pràctica professional, de manera alternativa.

També, dins aquest enfocament interpretatiu, Schön (1993) postula que els pràctics poden treure a la llum els seus propis marcs de referència a partir d'un procés orientat de reflexió sobre l'acció, durant el qual es poden sotmetre a anàlisi els seus coneixements i experiències professionals.

Imbernon (2002:37), sintetitza alguns dels pressupòsits de la investigació interpretativa que acabem d'assenyalar, de la següent manera:

- La naturalesa del coneixement educatiu no és objectiva sinó subjectiva.
- Existeixen moltes realitats educatives i no una realitat única i objectiva.
- L'educació és una construcció, una invenció social elaborada a través de les experiències subjectives de les persones i de les seves interaccions amb els altres.
- Interessa la manera com les persones actuen en les situacions educatives, com donen sentit a les seves pràctiques, como interactuen, negocien i consensuen en les situacions educatives, definint-se d'aquesta manera la naturalesa d'aquestes situacions.
- Les teories són pràctiques, és a dir, construïdes des de la pràctica i configurades i constituïdes per "normes", no per lleis.

5.1. Objectius.

Com ja hem apuntat, el nostre interès es concentra en incentivar el diàleg sobre la intervenció i l'assessorament en el context universitari i en iniciar la construcció d'un marc de referència específic per a la intervenció en aquest context. Respecte a aquest interès, la nostra recerca es planteja els següents objectius:

Objectius generals:

- *Conèixer les possibilitats que obre el context universitari a la pràctica de l'assessorament psicopedagògic, així com les condicions específiques d'aquest context.*
- *Conèixer les possibilitats de l'assessorament psicopedagògic com a instància de suport i facilitació de les iniciatives innovadores i com a estratègia per afavorir l'assoliment dels objectius educatius de la universitat.*

En relació a la primera d'aquestes finalitats ens plantegem els següents objectius específics:

Objectiu específic 1:

- *Identificar i caracteritzar els àmbits que s'obren a l'assessorament psicopedagògic a l'Escola Politècnica Superior (EPS) de la Universitat de Girona (UdG).*

Objectiu específic 2:

- *Identificar i caracteritzar els factors institucionals que poden considerar-se com a condicionants de la intervenció.*

El primer objectiu específic, referit a la configuració de l'estat de disponibilitat d'un context universitari concret en relació a l'assessorament psicopedagògic, ens permetrà conèixer quines situacions són reconegudes en termes de preocupació en aquest context i en quines circumstàncies s'accepta una altra persona a la qual es reconeix capacitat per

ajudar. Pel que fa al segon objectiu específic, es tracta de prendre en consideració els aspectes més estructurals del context analitzat, identificant-ne les formes de funcionament i aproximant-nos a les seves idees i normes, per tal de copsar aquells aspectes que és necessari tenir en compte quan ens plantegem la intervenció i l'assessorament en un context universitari general.

El segon dels objectius generals proposats -conèixer les possibilitats de l'assessorament psicopedagògic com a instància de suport i facilitació de les iniciatives innovadores en la universitat i com a estratègia per afavorir el desenvolupament professional dels professors universitaris- es concreta en els següents objectius específics:

Objectiu específic 3:

- *Descriure i analitzar els factors i les condicions més rellevants en el desenvolupament de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona.*

Objectiu específic 4:

- *Identificar els criteris que poden guiar la pràctica psicopedagògica a la universitat així com els criteris per a la construcció del rol d'assessor psicopedagògic dins aquesta institució.*

Amb aquests dos darrers objectius específics es pretenen identificar els factors i les condicions més rellevants, favorables o desfavorables, que poden intervenir en el desenvolupament de l'assessorament. En funció de les condicions identificades, es pretenen determinar els criteris per a la intervenció psicopedagògica en el context universitari.

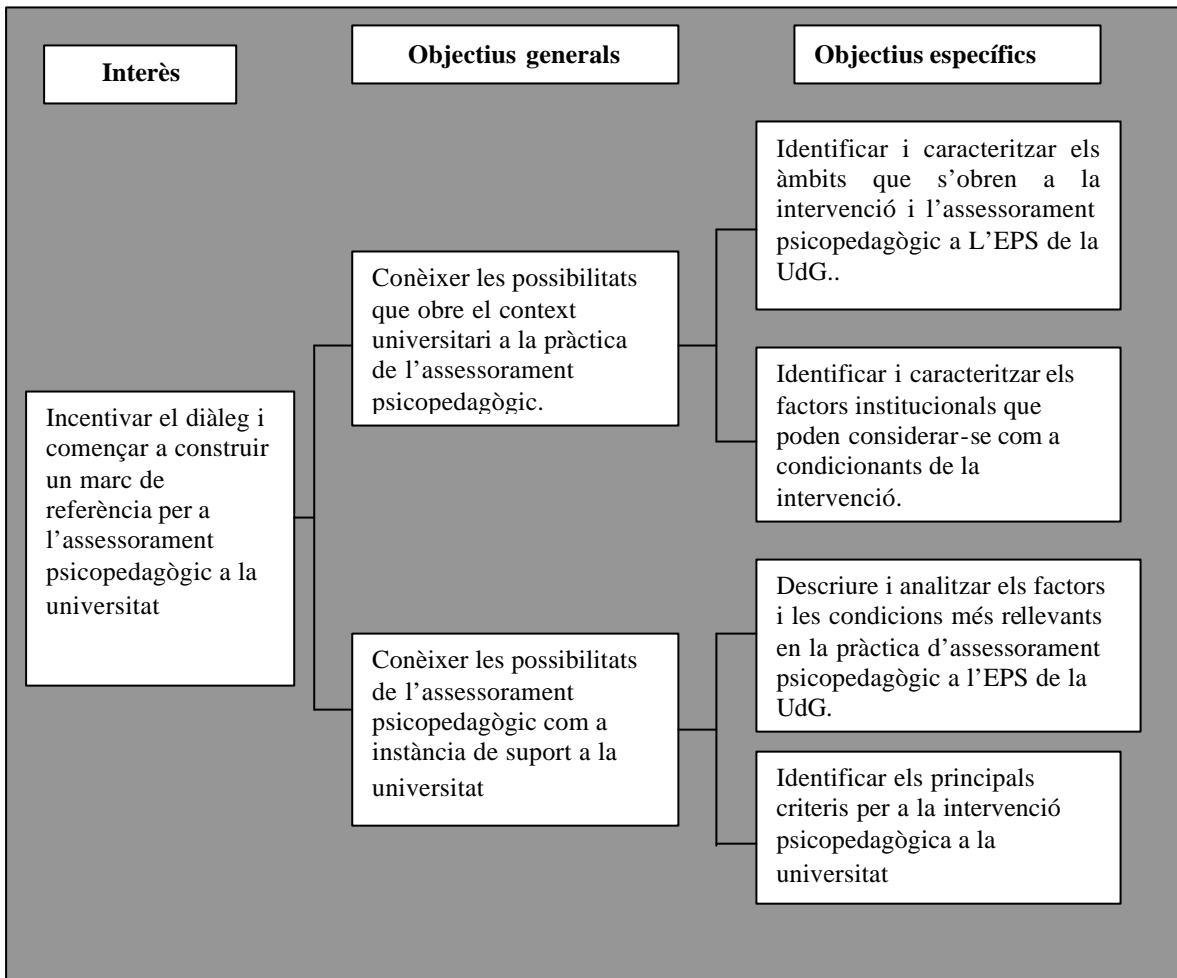


Figura 13. Objectius de la recerca. Quadre resum.

5.2. Disseny.

L'interès i els objectius que genera la recerca ens van portar a buscar un disseny metodològic que ens permetés començar a construir un marc de referència per a la intervenció a la universitat en relació a les possibilitats que obre el context universitari a la intervenció i l'assessorament psicopedagògic així com a les possibilitats que l'assessorament psicopedagògic -com a instància de suport- té en aquest context.

Aquest marc es construeix a partir de diferents perspectives:

La *perspectiva dels participants* és la que correspon als mateixos implicats en una experiència d'assessorament a la universitat concreta (inclou la perspectiva dels professors i la perspectiva de l'assessora sobre les funcions i el treball realitzat). Per tal de generar i obtenir aquesta perspectiva s'ha procedit a la realització d'un estudi de cas.

La *perspectiva dels experts* correspon a persones que, en la seva condició d'entesos, aporten un saber complementari i interdisciplinari al tema que ens preocupa. Per tal d'obtenir aquesta perspectiva, s'ha realitzat una consulta a les persones considerades expertes. En la consulta es van plantejar unes qüestions concretes en funció dels resultats obtinguts a través de l'estudi de cas.

En l'estudi s'ha seguit el següent disseny general :

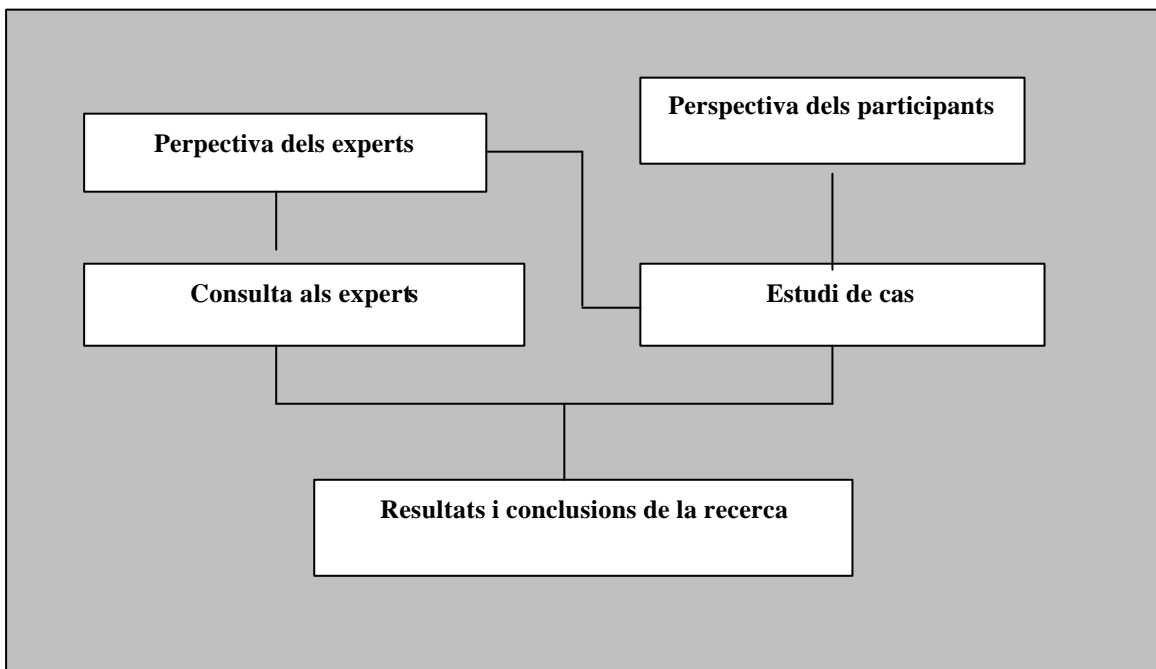


Figura 14. Esquema del disseny general de la recerca.

5.2.1. L'estudi de cas com a estratègia per a obtenir la perspectiva dels participants.

En la nostra recerca, i per tal d'obtenir la perspectiva dels participants, s'analitza un cas d'assessorament a la universitat segons una estratègia de recerca que habitualment s'anomena "d'estudi de cas".

L'estudi de cas, en Ciències Socials o Humanes, és considerat per alguns autors com una metodologia de recerca que inclou una diversitat de mètodes i tècniques d'investigació que tenen en comú la focalització de tots ells en l'estudi en profunditat d'un determinat exemple o cas (Martínez Bonafé, 1988). És per aquest motiu que l'estudi de cas com a metodologia se sol considerar com un "terme-paraigua" (*umbrella term*).

Per altres autors, en canvi, l'estudi de cas té una significació diferent. Segons Stake (1998) l'estudi de cas no és una opció metodològica sinó la tria de l'objecte que serà estudiat: se selecciona el cas que ha de ser sotmès a estudi i es decideix quina pot ser la millor aproximació metodològica per abordar-lo.

Des d'una o altra concepció, els autors coincideixen que l'estudi de cas té com a objectiu l'explicació i la comprensió del que succeeix en relació al fet que s'ha determinat investigar: estudiar un cas implica acceptar-ne la particularitat i interpretar-la en relació al context en el qual es desenvolupa. El seu propòsit no és representar el món, sinó apropar-se a la complexitat del cas en si mateix. L'estudi de cas pot permetre, en ocasions, refinar una teoria i suggerir hipòtesis per altres investigacions o ajudar a descobrir implicacions extrapolables a altres casos. La generació de teoria no és, per tant, l'objectiu de l'estudi de cas, sinó que ho són l'explicació i la interpretació d'un determinat fet, per tractar d'assolir una millor comprensió del problema que s'investiga.

La necessitat d'aprofundir en el coneixement d'un fet de tipus social per tal de tractar de comprendre'n els mecanismes i determinar els factors que hi influeixen i en quin sentit, alhora que interpretar les interaccions i les interdependències que es produeixen, requereix la delimitació d'un únic esdeveniment per tal de fer-ne un estudi detallat.

Des dels seus inicis l'estudi de cas s'ha situat dins d'un enfocament interpretatiu i qualitatiu que pretén l'examen sistemàtic de les perspectives, accions i punts de vista dels subjectes que participen en les situacions educatives que l'investigador tracta de comprendre més profundament (Carr i Kemmis, 1988). Segons García (1987), l'estudi de casos implica un procés d'indagació caracteritzat per l'examen detallat i sistemàtic del cas objecte d'interès. El cas és un exemple d'un determinat fet o fenomen. És un cas que pot il·lustrar l'idiosincràsia d'una cultura concreta.

L'estudi de casos es fonamenta en la descripció i l'anàlisi de una situació concreta, d'una unitat social, o d'una entitat educativa, considerada única. Se centra en la recollida i selecció de la informació de diferents factors i actors que fan referència al cas.

En el nostre estudi, aquesta estratègia de recerca ens permet abordar el que succeeix en la situació d'assessorament així com recollir i contrastar les diferents veus dels qui participen en el procés d'innovació educativa objecte d'assessorament. L'estudi del cas no ens permet aproximar-nos a la situació en totes les seves dimensions, però sí que ens ajuda a ordenar les evidències i les dades a fi d'obtenir una visió detallada del procés d'assessorament: ens permet realitzar un procés descriptiu i reflexiu sobre una pràctica d'assessorament psicopedagògic a la universitat.

El cas que s'analitza queda definit de la següent manera: el procés de treball que es genera a partir d'una demanda concreta –referida a la implementació d'un pla d'orientació i tutoria- i que es porta a terme conjuntament entre l'assessora i alguns professors de l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona, durant el cursos 1999-2000, 2000-2001 i 2001-2002.

Les dades que donen compte del cas s'obtindran a través de la consulta de diferents documents referits tant a l'experiència d'assessorament portada a terme a l'EPS, com a les característiques d'aquest context.

D'altra banda, també és necessari tenir en compte les principals objeccions que es fan a l'estudi de cas. Aquestes tenen relació amb la generalització i la validesa interna i externa dels resultats obtinguts. L'estudi de cas es basa en l'estudi detallat d'una situació concreta, que presenta una lògica interna determinada i que té lloc en un

context i un temps específic; en aquestes condicions, alguns autors han qüestionat la validesa que tenen els resultats obtinguts i la possibilitat de generalització.

Per tal d'evitar els problemes que poden tenir els estudis de casos, Guba (1989) indica la necessitat que l'investigador pretengui la *confiabilitat* de l'estudi. Aquesta confiabilitat es basa en els criteris següents: transferibilitat, credibilitat, fiabilitat o dependència i confirmabilitat.

La *transferibilitat* es refereix al grau d'aplicació dels resultats en altres contextos. Per Guba (1989) i Pla (1999), aquest criteri s'assoleix quan l'investigador explicita el tipus de mostreig que ha realitzat i exposa amb detall el tipus de context en el qual la situació o cas s'ha donat. Aquesta informació resulta clau per decidir si es poden comparar o no els resultats en altres contextos.

També per Marcelo i Parrilla (1991), el problema de la generalització s'ha de contemplar des de l'òptica de la *transferibilitat*, ja que els objectius d'un estudi de cas són sobretot de caràcter explicatiu i interpretatiu i no dirigits a l'elaboració de teories científiques. Tot i això, aquests autors assenyalen:

“L'estudi de cas pot contribuir a la teoria en permetre explicar com les abstraccions teòriques es relacionen amb les percepcions de sentit comú de la vida quotidiana. Pot, a més, generar noves idees i hipòtesis que ofereixin alternatives a les que ja existien”. (Marcelo i Parrilla, 1991: 21)

Tenint en compte les consideracions d'aquests autors, en el nostre estudi es fa una descripció detallada del context: tant del més àmpli o macrocontext –la universitat- com del més pròxim a l'assessorament portat a terme.

El segon criteri és el de la *credibilitat* de l'estudi, que s'associa a la validesa interna i al valor de veritat de la investigació. Segons Pla (1999), la credibilitat no es planteja en aquests estudis des de l'objectivitat positivista, sinó des del consens comunicatiu entre els agents implicats en la situació objecte d'estudi. Per tal de neutralitzar aquesta limitació, els investigadors han d'explicitar la recollida de dades, il·lustrar-les amb exemples específics, recórrer a l'elaboració de múltiples interpretacions, a la valoració de les evidències obtingudes des de diferents fonts documentals i al contrast de les interpretacions amb altres persones participants o no (Guba, 1989; Marcelo i Parrilla, 1991; Pla, 1999).

En el nostre estudi, la credibilitat es pretén a través de:

- la utilització de diferents fonts documentals: s'il·lustren les dades amb exemples específics i es fan descripcions detallades del cas .
- les dades que s'analitzen corresponen a un temps prolongat el que assegura un apropament més capaç de separar allò que pugui ser anecdòtic -o condicionat per un moment determinat- d'allò que són les característiques més perseverants d'una pràctica complexa com és la psicopedagògica.
- les anàlisis i els resultats s'obtenen en diferents moments analítics. Els resultats finals inclouen la perspectiva de diferents experts aliens a l'estudi.

La *fiabilitat* de l'estudi de cas té relació amb la consistència i l'estabilitat de les dades. Per Pla (1999), aquest és un dels criteris de major controvèrsia entre els investigadors ja que l'estabilitat és impossible quan s'estudien contextos reals i, per tant, irrepetibles. L'estudi de cas es basa en un fenomen en acció, que no és possible repetir i, per tant, tampoc es poden obtenir els mateixos resultats. Per tal d'aconseguir "la menor inestabilitat" és convenient acompanyar els estudis de cas d'extenses bases de dades, de manera que possibilitin el retorn al cas a través d'elles (Marcelo i Parrilla, 1991; Del Rincón, 1995). En el nostre cas, hem optat per presentar -en el volum d'annexos- pràcticament tots els documents consultats de manera que es pugui tornar a les dades originals.

Per últim, la *confirmabilitat* ens remet a la neutralitat de l'investigador. Per Pla, aquesta neutralitat no es pot confondre amb la suposada "neutralitat científica", lliure de valors, sinó que simplement es manté en l'aspiració ètica de mostrar els possibles esbiaixos de l'investigador en tot el procés. Per tal d'obtenir el criteri de confirmabilitat cal que els investigadors expliquin el posicionament del qual parteixen. En el nostre cas hem optat per explicitar d'on parteix la investigadora, la seva història professional, les seves intencions i propòsits, així com el marc conceptual a partir del qual interpreta la realitat estudiada.

5.2.2. La consulta com a estratègia per a obtenir la perspectiva dels experts.

Per començar a construir un marc de referència específic per a la intervenció psicopedagògica en el context universitari es va considerar necessari obtenir la perspectiva de persones -que per la seva condició d'expertes en el tema- podien aportar uns sabers i unes consideracions complementàries a les obtingudes a través de l'estudi del cas concret d'assessorament en aquest context. La consulta als experts té com a finalitat contrastar l'anàlisi realitzada amb les consideracions de persones que no han participat en les etapes anteriors de l'estudi.

Amb aquesta estratègia metodològica també es pretén la triangulació de l'anàlisi realitzat. Segons la definició clàssica de Denzin (1978 citat per Rodríguez, Gil i García, 1996) s'entén per triangulació "la combinació de metodologies en l'estudi d'un mateix fenomen" i, en el nostre estudi, aquesta tècnica vol "corregir" l'implicació de la investigadora en la situació que s'analitza.

Santos (1993), assenyala que l'expert ha de ser seleccionat per l'investigador, el qual haurà d'oferir-li tota la informació necessària sobre el projecte d'investigació, sobre el seu desenvolupament així com els resultats de les anàlisis realitzades. També indica que entre els experts i l'investigador poden existir coincidències però també discrepàncies i que, en tots els casos, s'ha de tenir en compte entre quins es produeixen unes i altres, què les motiva i amb quina proporció es presenten.

Amb la recollida de perspectives individuals és pretén obtenir la construcció del sentit que cadascun dels "móns" de referència dels individus atribueix al tema objecte de consulta. Com assenyala Alonso (1999), les persones s'expressen individualment però també ho fan en funció de *l'altre generalitzat*, és a dir, des del conjunt de punts de vista particulars d'altres individus membres del mateix grup de referència o des del punt de vista generalitzat del grup social al qual pertany. L'individu expressa un *jo* que té poc a veure amb el *jo* com a realitat objectiva, individualista i racionalitzada, i sí que té a veure amb un *jo* narratiu que inclou les històries del seu grup de referència.

5.3. Procediment

El procediment metodològic seguit ha estat bàsicament inductiu, basat en el diàleg constant amb les dades i en la focalització progressiva dels temes. Aquest s'inicia amb les primeres decisions generals sobre cap a on dirigir la mirada o què buscar, i acaba amb el redactat final de resultats. La recopilació i l'anàlisi de les dades s'han donat de manera paral·lela durant les diferents fases a través de les quals s'ha desenvolupat la recerca.

Bogdan i Biklen (citats per Cordero, 2002) l'han definit com a "*procediment d'embut*" ja que en un principi es treballa amb informació àmplia i general i després, en trobar un focus d'investigació basat en les anàlisis successives, es precisa el que s'ha de registrar. En aquest procés cada moment de recopilació de dades es basa en l'anàlisi prèvia.

Per Santos (1993), aquest procediment d'anàlisi és comprensiu i progressiu ja que en el procés es van produint successives concrecions segons vagi evidenciant-se la rellevància dels diferents problemes o la significació dels diferents factors.

Per Taylor y Bogdan (1986, citat per Santos, 1993) s'articula sobre la comprensió de les dades i sobre la cerca del sentit que tenen els fets descrits. Per aquests autors, la descripció de la realitat no és suficient sinó que cal penetrar en les xarxes de significat per poder arribar a comprendre el que realment succeeix i el per què succeeix.

En el procediment, es donen diferents fases analítiques. En cadascuna d'aquestes fases es van identificant plantejaments que funcionen com a hipòtesis que s'han de contrastar amb la informació, cosa que permet generar noves dades per a la construcció analítica.

De manera esquemàtica, el procediment seguit és el següent:

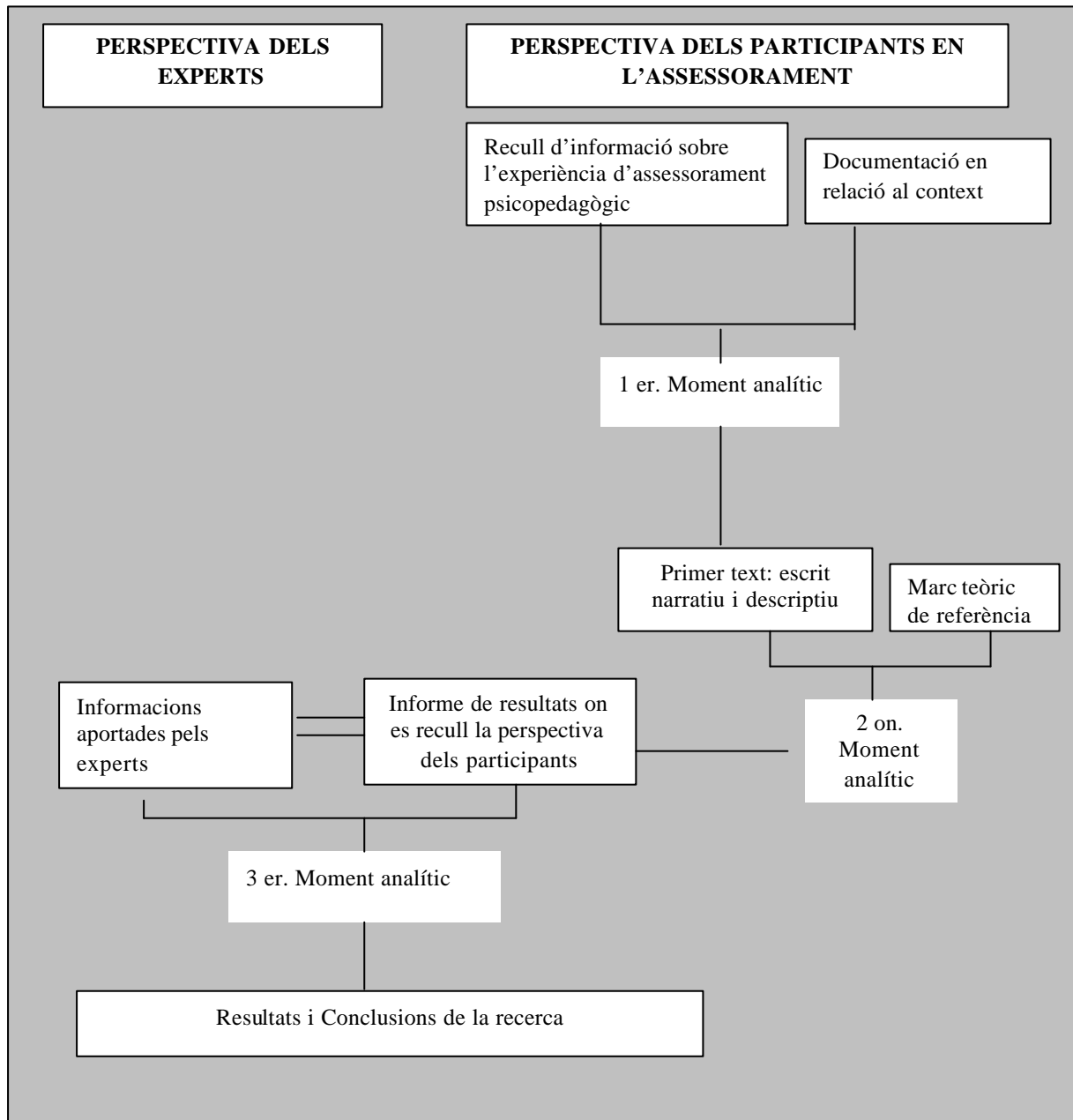


Figura 15: Procediment seguit en la recerca

Entre l'inici i el final del procediment es poden diferenciar una sèrie de fases en les quals es va procedir a generar i recopilar dades, analitzar-les i a elaborar escrits de manera successiva.

Aquestes fases són:

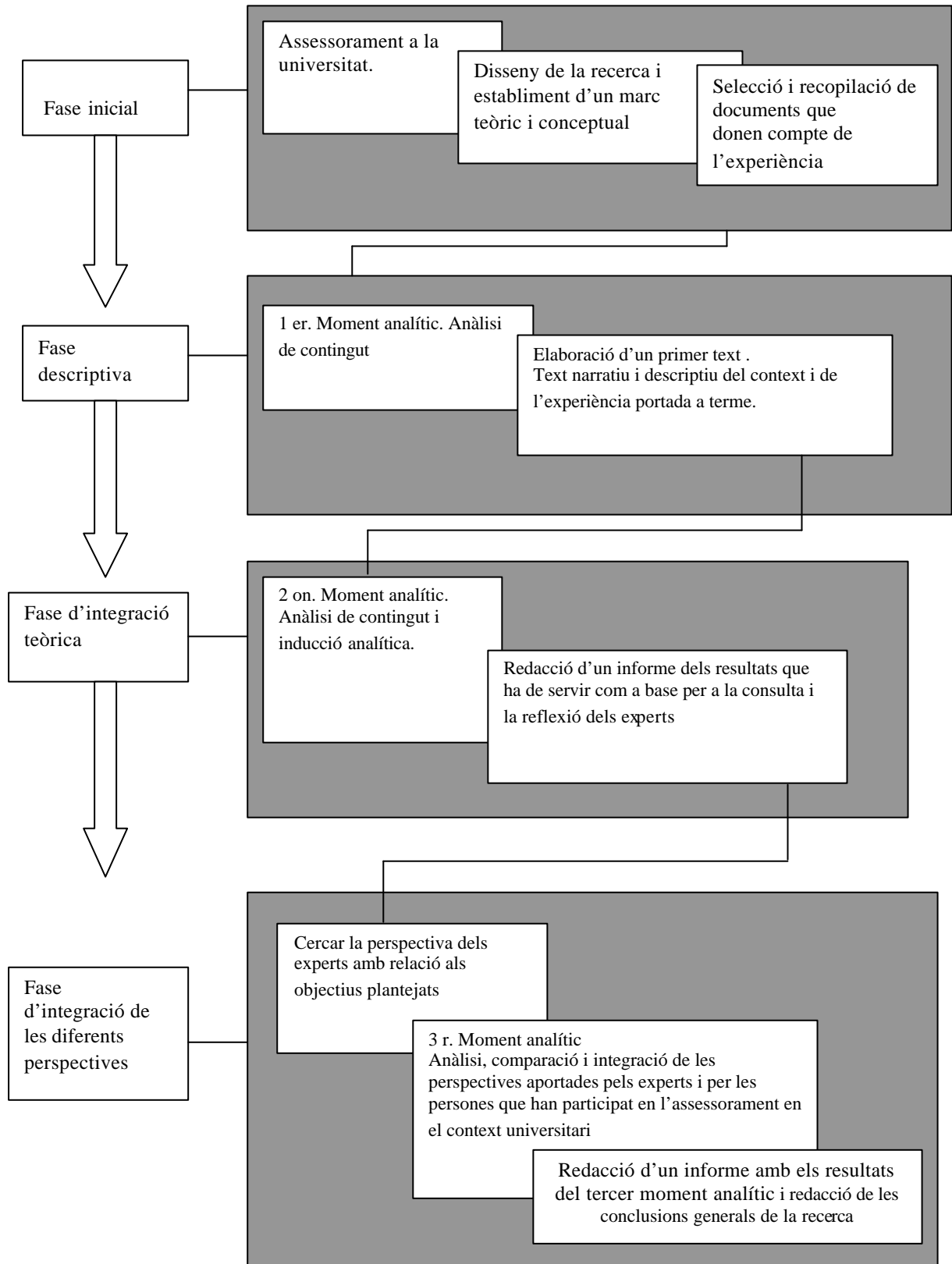
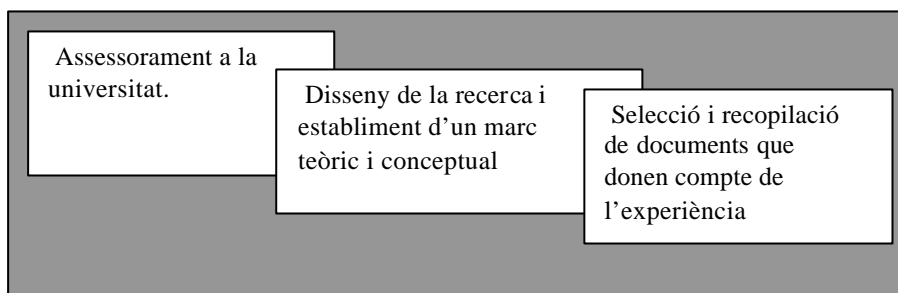


Figura 16: Fases de la recerca.

Veiem ara, més detingudament, cadascuna d'aquestes fases:

5.3.1. Fase inicial



Assessorament a la universitat.

Aquesta primera fase s'inicia amb una demanda d'intervenció: aportar al professorat dels estudis informàtics i agroalimentaris de l'EPS de la Universitat de Girona la informació i el suport necessaris per a la implantació d'un sistema de tutories personalitzades dirigit als estudiants dels primers cursos. La demanda genera una intervenció i, posteriorment, també donarà lloc a la recerca.

La intervenció es porta a terme durant tres cursos acadèmics (1999-2000, 2000-2001 i 2001-2002). L'inici de la intervenció significa la possibilitat d'apropar-me a la docència universitària –des d'una perspectiva diferent i en molts sentits complementària a la que ja tenia com a docent- el que em permet adquirir una nova consciència dels problemes i els reptes que avui dia es plantegen a la universitat i, en concret, a la docència universitària.

Disseny de la recerca i establiment d'un marc teòric i conceptual.

Adquireixo una nova consciència sobre la necessitat que la institució universitària doni resposta als problemes que té plantejats i també sobre la necessitat d'iniciar processos de canvi i innovació en la docència que es realitza. Des d'aquesta perspectiva, començo a plantejar-me la contribució que els professionals de la psicopedagogia poden aportar en aquests processos de canvi i innovació, així com la possibilitat que la intervenció psicopedagògica pugui configurar-se com un suport també a la institució universitària. També em plantejo que per tal que això sigui així, els assessors psicopedagògics necessiten un marc de referència específic per a l'actuació en aquest context.

A finals del curs 1999-2000 finalment decideixo que la intervenció que s'estava portant a terme seria l'objecte d'estudi per a una investigació. Com ja hem assenyalat, el nostre propòsit és generar un coneixement fonamentat sobre els àmbits i el model d'assessorament més adequat per a la intervenció en un context universitari. Per tal d'assolir-lo ens plantejem un estudi qualitatiu i interpretatiu de l'activitat d'assessorament psicopedagògic que s'estava portant a terme i que bàsicament consistia en col·laborar amb el professorat de l'EPS per a la implantació de les millores programades pel mateix centre.

Amb aquesta fita, començo la revisió del marc institucional universitari i el marc conceptual i pràctic que la bibliografia indica per a l'assessorament. També començo a pensar en el tipus de disseny més convenient en funció dels interessos i objectius que m'estava plantejant.

Selecció i recopilació de documents que donen compte de l'experiència

Durant la intervenció s'anaven generant una sèrie de documents que oferien diferents tipus d'informació respecte al que s'estava fent. Aquestes dades es van considerar la principal font d'informació per a la recerca ja que, per la seva diferent naturalesa i el seu caràcter complementari, oferia la possibilitat d'obtenir informació exhaustiva i pertinent sobre el treball que s'estava portant a terme.

Aquests documents responen a la següent tipologia:

A.- Documents elaborats pels coordinadors i/o l'assessora i que donen compte de l'assessorament.

B.- Documents elaborats per la institució i que donen compte de les característiques de l'EPS com a institució.

C.- Articles i comunicacions a congressos elaborades pels coordinadors i que donen compte de l'activitat portada a terme

Aquests documents s'han seleccionat com a font d'obtenció d'informació, en funció dels següents criteris:

- a) Que tots són documents elaborats tant per l'assessora com pels professors de l'EPS, que donen compte de la situació origen de la intervenció, del context de l'assessorament, de l'actuació portada a terme, de la implantació de la innovació i de la valoració que els professors fan dels canvis introduïts.
- b) Que la informació que contenen aquests documents és pertinent en relació als objectius de la recerca.
- c) Que la informació que contenen correspon a tot el procés d'assessorament que es va desenvolupar durant els cursos 1999-2000, 2000-2001 i 2001-2002. Es pretenia recollir dades d'un cicle sencer de manera que tenim informació tant de la situació que genera la intervenció, com de la planificació i execució de l'actuació i de la valoració del que s'ha fet. És a dir, que la informació és exhaustiva de cares a conèixer i interpretar l'actuació.

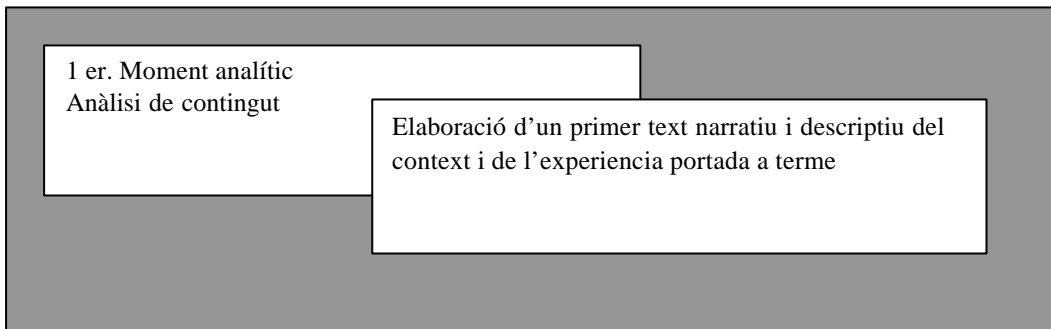
Es va informar els participants de l'assessorament de la intenció de realitzar un estudi del treball, que de manera conjunta estavem fent, i d'utilitzar diferents documents per realitzar-lo. En tot moment es van trobar facilitats i llibertat per consultar els documents abans citats.

Per a la recopilació dels documents, en un primer moment es va procedir a localitzar-los i identificar-los. El doble paper d'assessora i investigadora em va permetre un fàcil accés a tots ells. Alguns ja els tenia i altres els vaig demanar als coordinadors del Pla.

Part de la informació es va introduir en un programa de tractament de textos en arxius diferents. La resta es tenia en un suport de paper.

Una descripció detallada d'aquests documents es pot trobar a l'apartat 5.4. d'aquest mateix capítol i tots es poden consultar al volum d'annexos.

5.3.2. Fase descriptiva.



Primer moment analític i elaboració d'un primer text

En aquesta segona fase -que hem anomenat *descriptiva*- hem situat el primer moment de l'anàlisi de la informació que contenen els documents abans citats. L'objectiu principal d'aquesta fase és *passar d'una visió àmplia a una altra d'angle més petit* (Santos, 1993)

Per realitzar aquesta focalització es van seguir els tres tipus d'activitats que Huberman i Miles (1991) consideren per a l'anàlisi de les dades: la condensació, la presentació i l'elaboració de conclusions prèvies.

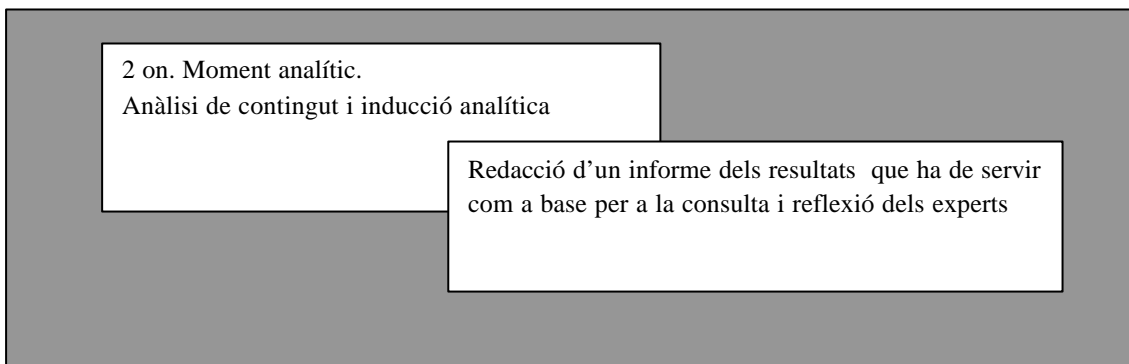
Condensar les dades implica seleccionar, centrar, simplificar, abstroure i transformar dades "en brut" a partir de la manera que es troben en els documents seleccionats. En el nostre cas es va procedir a ordenar-les, primer a un nivell molt elemental i, després, a través de categories de codificació. (El procediment concret utilitzat per a condensar les dades es pot trobar en l'apartat 5.5. d'aquest mateix capítol).

Presentar les dades implica trobar un format de presentació que faciliti el reagrupament de la informació. Nosaltres per tal de presentar les dades hem optat per elaborar un text narratiu i descriptiu en el qual es fa referència a les característiques de l'EPS com a context de l'assessorament i a les característiques de l'assessorament portat a terme (Aquest escrit es presenta al capítol 6). Aquest primer escrit facilitarà les anàlisis posteriors.

En aquesta fase, el tercer moment -*l'elaboració de conclusions prèvies*- ha consistit en una major focalització. A través de les activitats realitzades es comença a intuir el focus

definitiu de la recerca, i les decisions que es prenen a partir d'aquest moment són més segures i amb una major direcció.

5.3.3. Fase d'integració teòrica



Segon moment analític

En aquesta fase *d'integració teòrica* es torna a procedir a un treball similar a l'exposat en l'anterior fase descriptiva, amb la diferència que aquí s'aprofundeix en els eixos i les categories d'anàlisi que sorgeixen de la integració d'un apropament *emic* (categories que sorgeixen de la informació que contenen els documents) i un apropament que sorgeix dels desenvolupaments teòrics considerats en el nostre marc conceptual de referència.

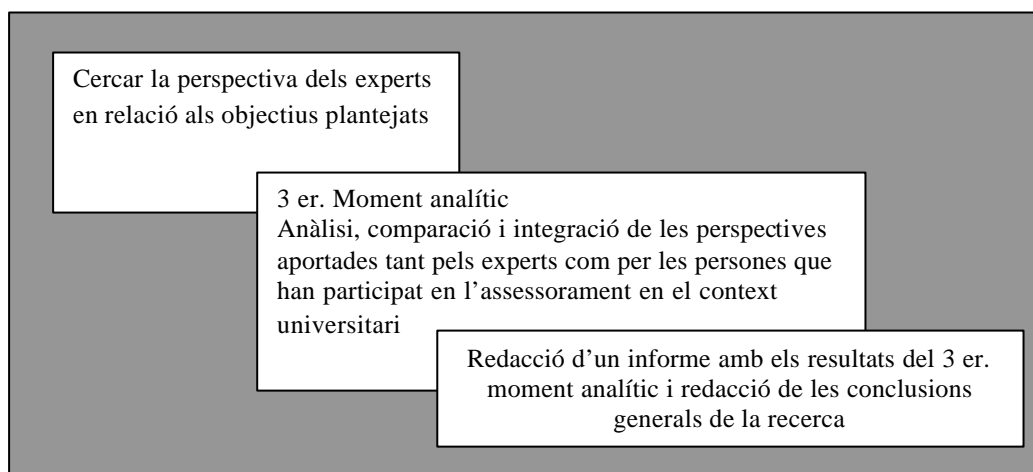
D'aquesta manera, les dades que conté l'escrit narratiu i descriptiu es tornen a seleccionar, centrar, simplificar, abstrure i transformar basant-se en categories que integren els dos apropaments i que s'orienten a l'assoliment dels nostres objectius.

Elaboració d'un informe dels resultats que ha de servir com a base per a la consulta i reflexió dels experts

Els resultats d'aquesta nova fase analítica es presenten en un *informe*. En ell s'intenta anar més enllà dels esdeveniments concrets del cas donant una importància especial al comentari interpretatiu alhora que es busca una significació més general als patrons identificats en el cas concret. (Aquest *informe* es presenta al capítol 7).

Un cop elaborat l'informe es comença a preparar la cerca de noves dades: la consulta als experts.

5.3.4. Fase d'integració de diferents perspectives.



En aquesta darrera fase, anomenada d'integració de diferents perspectives, s'afegeixen, a la informació de l'Informe, les dades generades a través de la consulta als experts.

Cercar la perspectiva dels experts amb relació als objectius plantejats

La preparació de la consulta als experts s'inicia determinant les persones concretes que havien de ser representats dels diferents àmbits identificats (món professional, món institucional i món acadèmic) i amb la preparació de la documentació per ser enviada de manera que els fos més senzill contextualitzar les qüestions que els hi formulavem. Posteriorment, es van definir les qüestions concretes que els volíem formular i es va fer el contacte amb les persones concretes. (Una explicació més detallada d'aquest procés es troba a l'apartat 5.4. d'aquest mateix capítol)

Tercer moment analític i redacció dels resultats

La informació que ens van aportar els experts va ser analitzada i reelaborada basant-nos en les nostres categories d'anàlisi. Aquesta operació ens va facilitar l'anàlisi comparatiu de les perspectives dels experts així com la integració d'aquestes perspectives a la

informació que aporta l'Informe de procés, elaborat en la fase anterior (segon moment analític).

A partir de les perspectives dels participants en l'assessorament i les perspectives dels experts s'elaboren les conclusions generals de la recerca.

5.4. El corpus de dades de la recerca

Com ja hem assenyalat, en aquesta recerca s'han utilitzat com a base de dades: dades de diferents documents escrits i dades generades a través de la consulta als experts.

5.4.1. Dades obtingudes de fonts documentals.

Els documents escrits aporten dades relatives a diverses circumstàncies relacionades amb la pràctica psicopedagògica portada a terme. Alguns d'aquests documents que s'havien anat generant durant l'assessorament van ser elaborats per mi com a assessora, altres ho van ser pels coordinadors del Pla de tutories i altres, conjuntament. Altres, formen part dels documents de la institució on es contextualitza l'assessorament psicopedagògic. Tots ells van ser documents funcionals en l'assessorament psicopedagògic i abracen múltiples facetes de l'activitat portada a terme, de manera que permeten un apropament molt complet a l'objecte d'estudi de la recerca.

L'ús de documentació escrita presenta alguns avantatges, com ara la credibilitat de la informació obtinguda, la facilitat en la seva utilització o l'estalvi de temps i costos respecte a altres formes d'obtenció de dades. En els casos d'accions passades, proporcionen informació retrospectiva que no seria possible obtenir per altres mitjans. Així no obstant, els documents també presenten inconvenients, especialment en els cas de documents personals, que poden ser més aviat el reflex d'una perspectiva particular, que no pas transmetre una visió "objectiva" dels esdeveniments. Per aquest motiu en el nostre estudi hem optat per utilitzar i analitzar documents que han estat escrits per diferents autors i per a diferents destinataris.

Els documents utilitzats responen a la següent tipologia:

A.- Documents elaborats pels coordinadors i/o l'assessora, en el transcurs de l'assessorament, i que donen compte de l'activitat psicopedagògica portada a terme.

B.- Documents elaborats per la institució i que relacinen les característiques de l'EPS com a institució.

C.- Articles i comunicacions a congressos elaborades pels coordinadors i que donen compte de l'activitat portada a terme

Veiem ara amb més detall aquests documents així com la informació que aporten:

5.4.1.1. Descripció del contingut global dels documents elaborats pels coordinadors i/o l'assessora en el transcurs de l'assessorament.

Els documents d'aquesta primera tipologia són:

A.- Documents elaborats pels coordinadors i/o l'assessora, en el transcurs de l'assessorament, i que donen compte de:

A.1. L'activitat d'assessorament portada a terme.

- Diari de les sessions
- Ordre del dia de les reunions
- Actes de les reunions
- Memòries de l'activitat

A.2. L'actuació dels tutors.

- Projecte d'acció tutorial.
- Proves d'avaluació inicial per als estudiants.

A.3. La valoració de la innovació objecte de l'assessorament.

- Qüestionaris valoratius.
- Informes dels resultats dels qüestionaris.
- Entrevistes.
- Informe dels resultats de les entrevistes.

A.1. Documents que donen compte de l'activitat d'assessorament portada a terme.

Aquests són documents descriptius i narratius generats durant l'assessorament que ens han permès obtenir descripcions detallades de les activitats portades a terme. Aquests documents són:

Diari de les sessions

Aquest diari és un registre personal i retrospectiu del que passava a l'assessorament. Va ser realitzat per l'assessora i era concebut com un recurs que facilitava la reflexió sobre el que s'estava fent. D'aquesta manera, el diari va tenir un paper en el mateix assessorament a més de ser un instrument de la pròpia investigació.

Les descripcions recollides en el diari es caracteritzen per què permeten tenir una visió global de les reunions realitzades al mateix temps que permeten comprendre i interpretar la dinàmica del que passava a les sessions de treball amb els professors. Conté percepcions, vivències i reflexions sobre les intencions del subjectes i el significat del que estava succeint i inclouen interpretacions i principis d'anàlisi de l'observat. En el diari es descriuen totes les reunions que es van mantenir durant l'assessorament.

El diari era una eina personal de l'assessora de manera que els participants a l'assessorament no coneixien el seu contingut. Només els coordinadors del programa van llegir el diari. L'assessora els hi va facilitar per tal que poguessin donar la seva opinió respecte a la versió que s'havia realitzat de les sessions.

(Aquest document es pot trobar a l'annex 1 del volum d'annexos)

Ordre del dia i actes de les reunions

Aquests documents són eines del propi assessorament. Les convocatòries i actes de les reunions van ser elaborades per la coordinadora del Pla. L'ordre del dia es feia abans de cadascuna de les reunions de manera conjunta entre l'assessora i els coordinadors. Eren enviades per e-mail a tots els professors convocats. Un cop acabades les trobades la coordinadora elaborava una acta que s'enviava a tots els convocats, també per e-mail.

Les actes descriuen el desenvolupament de l'activitat portada a terme i han estat molt valuoses a l'hora de reconstruir el procés seguit i situar determinades decisions en el temps. Hi ha ordres del dia i actes de moltes de les reunions realitzades.

(Aquests documents es poden trobar a l'annex 2 del volum d'annexos)

Memòries de l'activitat

En finalitzar el curs 1999-2000 es va fer una memòria de l'activitat portada a terme. Aquesta memòria es va elaborar per a ser lliurada al Vicerectorat de docència i estudiants i a l'ICE de la Universitat de Girona. Va ser realitzada de manera conjunta

per l'assessora i els coordinadors. En ella es detallava l'activitat realitzada i es fixaven nous objectius de cares al pròxim curs. Aquest document no és gaire detallat en la descripció de l'activitat, encara que ha estat important ja que en ell es recull una visió global del que s'havia fet i de la valoració que es feia en conjunt.

(Aquest document es pot trobar a l'annex 3 del volum d'annexos)

A.2. Documents que donen compte de l'actuació dels tutors.

Una altra font d'informació sobre el transcurs de l'assessorament són els documents que s'han anat elaborant tant per part de l'assessora com de la resta de participants, en funció de les decisions preses durant les reunions.

Aquests documents són:

Projectes d'acció tutorial.

El PAT es l'eina que dóna coherència a la tasca dels tutors. L'assessora va proposar inicialment un PAT que progressivament es va anar treballant, adaptant i modificant en funció de la valoració que els tutors en feien i dels acords presos. Cada curs es reelabora el PAT que fixa els objectius i proposa les accions tutorial que s'han de portar a terme durant un curs. En total, existeixen quatre documents on s'explicita el PAT.

La informació que aporten aquests documents és referida a :

1. Presentació i justificació del Pla de tutories a l'EPS
2. Presentació de la tutoria. Quin significat té la tutoria en l'àmbit universitari
3. Objectius de la tutoria a l'EPS
4. Funcions del tutor
5. Espais on es porta a terme la tutoria
6. Coordinació de tutories a l'EPS
7. Proposta d'activitats per portar a terme l'acció tutorial

(Aquests documents es poden trobar a l'annex 4 del volum d'annexos)

Proves d'avaluació inicial per als estudiants.

Durant l'assessorament es va decidir fer una prova inicial amb l'objectiu fonamental de determinar la situació de cadascun dels estudiants tutoritzats en iniciar el procés d'ensenyament i aprenentatge. La prova intenta diagnosticar la situació inicial de l'estudiant per tal que aquest, amb l'ajuda del tutor, sigui conscient de la necessitat o no d'utilitzar algun recurs per a adequar els seus coneixements als requisits d'algunes de les assignatures. El tutor és la persona que passa les proves, analitza els resultats amb els estudiants i qui orienta respecte a la utilització dels recursos.

(Un exemple d'aquestes proves es pot trobar a l'annex 5 del volum d'annexos)

Enquesta als estudiants sobre els resultats acadèmics de la primera convocatòria.

Durant el curs 1999-2000 es va decidir passar una enquesta als estudiants tutoritzats per tal de conèixer la valoració que feien dels resultats acadèmics de la primera convocatòria del curs.

A partir del que de manera conjunta es va decidir es van elaborar els qüestionaris i els tutors es van encarregar de passar-los als estudiants.

Els qüestionaris formulaven preguntes d'opció múltiple i preguntes obertes. Presentem a continuació les preguntes formulades.

QÜESTIONARI SOBRE ELS RESULTATS DE LA PRIMERA CONVOCATÒRIA

A. Resultats acadèmics

Exàmens superats i no superats.

Grau d'acord amb els resultats globals obtinguts fins el moment

Grau d'acord amb els resultats per matèries

Factors que han influït positivament o negativament en els resultats obtinguts

Si s'han tingut dificultats. A què s'atribueixen?

Com pensen que podrien millorar els resultats obtinguts?

Què o qui creuen que els pot ajudar a millorar els resultats?

Quines expectatives tenen en relació als exàmens de juny?

Tindran dificultats per superar els crèdits de permanència?

B. Manera d'afrontar l'estudi

Què han fet per estudiar?

En què ha canviat la manera d'estudiar si es compara amb com estudiava a l'institut?

Utilització de les hores de consulta

Els estudiants que ens van aportar informació van ser:

Informàtica	Agroalimentària
44 estudiants	45 estudiants

Un cop els estudiants havien respost, el qüestionari era lliurat als coordinadors que, conjuntament amb l'assessora, van procedir a elaborar els resultats i l'informe d'aquests. L'informe es va lliurar als tutors.

(El qüestionari complert amb les opcions de resposta per a cadascuna de les preguntes es pot trobar a l'annex 6 i l'informe de resultats es pot consultar a l'annex 7 del volum d'annexos)

A.3. Documents que donen compte de la valoració de la innovació objecte de l'assessorament.

Aquests documents sorgeixen de la necessitat de comptar amb valoracions del pla de tutories i la seva implementació..

Es van realitzar dos processos valoratius -un el curs 1999-2000 i un altre el curs 2000-2001- i en cadascun es van utilitzar diferents criteris, activitats i instruments per tal de valorar el pla de tutories i la seva implementació. Amb els resultats de les valoracions corresponents al curs 2000-2001 es va elaborar un informe escrit que va ser presentat als professors i, posteriorment, es va discutir en reunions convocades expressament per aquesta finalitat.

Curs	Subjectes que participen en la valoració	Instrument d'avaluació	Comunicació dels resultats
Curs 1999-2000	Tutors	Questionari	Oral en una reunió de discussió
Curs 2000-2001	Tutors Professors Direcció de l'EPS Estudiants	Entrevistes	Informe escrit i reunions de discussió

S'han consultat tant els instruments d'avaluació com l'informe escrit elaborat per a comunicar els resultats al grup de professors participants en l'assessorament.

Els qüestionaris i les entrevistes presenten algunes característiques específiques respecte a la resta de documents consultats ja que no es poden considerar textos escrits, en termes de monòleg, amb la cohesió i coherència necessàries per tal de facilitar que un altre els pugui entendre. Així, per exemple, en consultar la transcripció de les entrevistes realitzades a professors i estudiants va ser necessari contemplar aquestes produccions com a discursos que impliquen una interacció i que integren altres elements expressius.

Qüestionari valoratiu.

L'assessora, durant el curs 1999-2000, va elaborar un qüestionari valoratiu pels tutors amb l'objectiu de conèixer la seva opinió sobre la implantació del pla de tutories

El qüestionari pels tutors es va negociar entre els coordinadors i l'assessora i les seves preguntes es dirigien directament a la valoració de les tutories i el rol de tutor.

Es van passar durant el mes de maig a tots els tutors.

Presentem a continuació les preguntes formulades (els qüestionari es pot consultar a l'annex 8 del volum d'annexos)

QÜESTIONARI VALORATIU PELS TUTORS

A) Programa de tutories

Les tutories, principalment han servit per ...

Com creus que els estudiants han percebut les tutories?:

Quines són les principals dificultats que has trobat en la teva tasca com a tutor:

Quin nivell de satisfacció t'ha aportat el fer de tutor:

Com valores el suport rebut per part dels responsables del programa de tutories

Estaries disposat a tornar a participar com a tutor?:

Quins canvis introduiries en el projecte de tutories per tal de millorar-lo?

Quines característiques creus que haurien de tenir els tutors?

Quines característiques generals has observat en els estudiants que has tutoritzat?

A través dels estudiants que has tutoritzat, quins problemes has detectat referits a la titulació?:

B) Assignatures bàsiques

Com valores l'organització i el funcionament de les assignatures bàsiques?:

Els tutors que van respondre el qüestionari van ser:

	Professors ETAEA	Professors ETAIA	Professors ETIG	Professors ETIS
Informants	3 tutors	4 tutors	5 tutors	3 tutors

Entrevistes:

En finalitzar el curs 1999-2000 tutors, coordinadors i assessora van veure la necessitat de portar a terme una valoració més sistemàtica del Pla de tutories. Aquesta necessitat es va expressar en un *Projecte d'avaluació del programa de tutories* que va ser aprovat pels professors i presentat al Vicerectorat. (Annex 9 del volum d'annexos)

En aquest programa, la necessitat d'avaluació s'expressava de la següent manera:

- Cal comptar amb dades i informacions suficients per comprendre en profunditat la manera com el Pla es desenvolupa per tal de prendre decisions fonamentades.
- Cal implicar en la valoració i les decisions els responsables i executors del Pla.

Aquesta avaluació sobrepassa l'avaluació dels resultats i es dirigeix cap a una anàlisi del procés ja que tendeix a facilitar el coneixement i l'anàlisi crític de les accions portades a terme i de les condicions del seu desenvolupament.

Es va portar a terme durant el curs 2000-2001 i inclou les següents fases:

Fases	Actuacions	Terminis
<i>1 Fase</i>	Recollida d'informació a través d'entrevistes a diferents informants	Gener-Abril 2001
<i>2 Fase</i>	Elaboració d'un informe de resultats parcials i discussió dels resultats amb l'equip de professors-tutors.	Maig 2001
<i>3 Fase</i>	Presca de decisions, disseny d'actuacions i implementació de les accions dissenyades	Juliol 2001 i curs 2001-2001

D'aquesta manera, durant el curs 2000-2001, les entrevistes van ser l'instrument utilitzat per conèixer la perspectiva dels participants en l'activitat i de la resta de professors del centre, respecte als aspectes més centrals de la innovació objecte

d'assessorament. Tenien, doncs, un sentit pel propi assessorament ja que a través de la informació que ens aportessin les entrevistes preteníem valorar els resultats de la innovació i determinar els aspectes o els canvis que calia introduir .

El tipus d'entrevista utilitzada va ser la d' "*entrevista en profunditat dirigida*" que es caracteritza per l'ús d'un guió dels aspectes que cal explorar durant l'entrevista. La forma i l'ordre de les preguntes és lliure, de manera que prima l'espontaneïtat i l'estil col·loquial. Les preguntes formulades van girar entorn a:

PREGUNTES ALS TUTORS

1. Idees sobre el que representa fer de tutor.
2. Experiència com a tutor
3. Caracterització dels alumnes.
- 4.- Caracterització dels estudis.

PREGUNTES ALS ESTUDIANTS

1. Experiència respecte al pla de tutories i al pla de suport
2. Idees sobre el que representa fer de tutor.
3. Caracterització dels professors i els estudiants.
- 4.- Caracterització dels estudis.

PREGUNTES ALS PROFESSORS

1. Experiència respecte al pla de tutories i el pla de suport
2. Idees sobre el que representa fer de tutor.
3. Caracterització dels professors i els estudiants.
4. Caracterització dels estudis.

Tot i que era desitjable demanar informació a tots els participants en el pla, es va considerar més operatiu seleccionar els informants. La selecció es va fer en funció d'uns

criteris que pretenien possibilitar l'obtenció de punts de vista alternatius o diferenciats. Els criteris per seleccionar els informants van ser:

Participants	Criteris de selecció
Tutors	<ul style="list-style-type: none"> - Tutors durant els dos cursos. - Tutors de nova incorporació. - De diferents titulacions - Tutors amb diferent percepció sobre el programa.
Estudiants	<ul style="list-style-type: none"> - Amb diferent grau de participació en les tutories. - Amb diferent rendiment acadèmic - Diferents titulacions
Professors	<ul style="list-style-type: none"> - Que fan docència en les assignatures bàsiques - Que fan docència als primers cursos - Que no fan docència als primers cursos - De diferents titulacions
Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Direcció de l'EPS

Les entrevistes a professors van ser individuals i es van realitzar en l'EPS. Amb els estudiants es van fer tres entrevistes individuals i una entrevista en grup.

La manera de contactar amb les persones que preteníem entrevistar va ser sempre a través de l'e-mail. Se'ls enviava un missatge on s'explicava la intenció d'entrevistar-los i se'ls demanava un dia i hora per tal de fer l'entrevista. Totes van ser transcrites. (A l'annex 10 del volum d'annexos es pot trobar informació sobre la preparació de les entrevistes així com de les preguntes concretes que es van formular)

Els professors que van informar a través de l'entrevista van ser seleccionats pels coordinadors en funció d'uns criteris de selecció recollits al projecte d'avaluació i en funció del coneixement que tenen del professorat.

Els professors que van informar van ser:

	Professors ETAEA	Professors ETAIA	Professors ETIG	Professors ETIS	Direcció de l'Escola
Informants	2 professors 1 tutor	2 professor 1 tutor	2 professors 2 tutors	2 professors 1 tutor	1 Vicedegà

Amb l'objectiu d'entrevistar també els estudiants ens vam posar en contacte amb un gran nombre d'ells. Els tutors van facilitar el nom dels seus tutorants i l'adreça de correu electrònic a través de la qual podíem contactar amb ells. Es van enviar molts missatges convidant els alumnes a l'entrevista. Tots els que van respondre van ser entrevistats, però la resposta va ser molt reduïda. Es va entrevistar individualment els tres estudiants que van respondre el nostre missatge i donada aquesta circumstància, es va decidir consultar de manera grupal tots els estudiants que participaven en una de les classes de les assignatures bàsiques. Els estudiants que van informar van ser:

Informàtica	Agroalimentaria
3 estudiants	14 estudiants

Es va tenir accés a totes les transcripcions de les entrevistes així com a l'informe realitzat. (Aquestes transcripcions es poden consultar a l'annex 11 del volum d'annexos). Aquestes entrevistes van ser una font d'informació molt important per tal de conèixer la perspectiva de professors i estudiants sobre el context.

Informe dels resultats

Es va realitzar un informe amb els primers resultats de les entrevistes realitzades. L'informe conté informació referida a:

- Valoració del Pla de suport a la docència per part dels professors
- Valoració de les assignatures bàsiques per part de professors i estudiants
- Valoració de les tutories per part de professors i estudiants
- Obstacles i dificultats que detecten els professors en portar a terme la tutoria.
- Millores que cal introduir

(Aquest informe es pot consultar a l'annex 13 del volum d'annexos)

5.4.1.2. Descripció del contingut global dels documents elaborats per la institució i que donen compte de les característiques de l'EPS com a organització.

A més dels documents descrits a l'apartat anterior (documents elaborats pels coordinadors i/o l'assessora, durant el curs de l'assessorament) també es va consultar uns altres tipus de documents. Aquests són elaborats per la institució i no contenen informació referida pròpiament a l'assessorament encara que s'han consultat perquè contenen informació útil per a conèixer el context de l'EPS.

Els documents institucionals consultat han estat:

- Informe d'avaluació de les titulacions informàtiques.
- Guies de l'estudiant.

Informe d'avaluació de les titulacions informàtiques.

El curs 98-99 es va portar a terme, en les titulacions d' Enginyeria Tècnica Informàtica, un procés d'avaluació institucional impulsat per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. D'aquest procés en resulten dos informes: d'autoavaluació interna i un d'avaluació externa. Aquests informes van ser consultats.

El procés d'avaluació impulsa la detecció d'una sèrie de punts forts i de punts febles de les titulacions a través dels quals es possible articular un pla operatiu d'acció.

En l'avaluació realitzada, apareixen, com a punts febles, l'altíssim índex de fracàs acadèmic que presenten els estudiants, especialment en els tres primers quadrimestres, l'alta taxa de repetidors, especialment en les assignatures troncal considerades bàsiques de primer curs, així com l'alt nombre d'alumnes que cursen una assignatura en tres o més ocasions alterant, de manera considerable, la progressió de l'alumne en els estudis.

En la mateixa avaluació es proposa, entre d'altres àrees de millora, iniciar una sèrie d'accions per tal d'optimitzar l'atenció que es dona als estudiants.

(Part d'aquest informe es pot consultar a l'annex 14 del volum d'annexos)

Guies de l'estudiant.

Es van consultar les guies de l'estudiant que els professors i coordinadors preparaven cada curs per tal de facilitar l'acollida als nous estudiants ingressats. Aquestes guies donen informació bàsica respecte a la titulació, al professorat que imparteix docència, els horaris de consulta del professorat, serveis universitaris... També presenta el pla de tutories. (Una d'aquestes guies es pot consultar a l'annex 15 del volum d'annexos)

5.4.1.3. Descripció del contingut global dels documents elaborats pels coordinadors del pla de tutories per a ser presentats com a comunicacions a congressos o articles en diferent tipus de publicacions.

Aquests documents donen compte del Pla de tutories que s'està implantant a l'EPS i indirectament, també de l'assessorament.

Els documents consultats són:

Comunicacions:

- "Plan de actuaciones de soporte y mejora del rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería Técnica Agrícola e Informática .

I Simposium iberoamericano sobre Didáctica Universitaria, Santiago de Compostela, desembre de 1999

- "Pla d'actuacions de suport i millora del rendiment acadèmic dels estudiants de primer curs de les titulacions agrícoles i informàtiques de l'escola politècnica superior de la Universitat de Girona - 1999-2001" presentada al Taller "La implantació de les millores" organitzat per l' Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, celebrat a Lleida els dies 8 i 9 de febrer de 2001.

Articles:

"Plan de actuaciones de soporte y mejora del rendimiento académico de los estudiantes de primer curso de las titulaciones agrícolas e informáticas"
Publicacions de l' Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya,

Aquests documents aporten una informació resumida però completa de la innovació que es porta a terme des del punt de vista dels coordinadors que són els que redacten aquests escrits.

(Aquests documents es poden consultar a l'annex 16 del volum d'annexos)

5.4.2. Dades generades a través de la consulta als experts

Com ja s'ha exposat, en la nostra recerca ens interessava buscar la perspectiva de persones que no haguessin participat en el cas d'assessorament analitzat i que, en la seva condició d'expertes en el tema, poguessin aportar dades i consideracions complementàries a les obtingudes a través de l'estudi de cas.

Per tal de definir a qui considerariem expert o informant clau en relació al tema, es va recórrer als marcs de determinació de la pràctica psicopedagògica considerats en el treball d'investigació de doctorat (una síntesi d'aquest treball s'ha presentat en la introducció d'aquesta tesi). Els marcs de determinació considerats en el treball previ van ser: el marc pràctic-relacional, el marc normatiu-laboral i el marc teòric-conceptual.

L'adaptació d'aquests marcs a les característiques del context d'intervenció adoptat en el treball actual va permetre la identificació dels grups de referència dels quals ens interessava obtenir informació:

Marc pràctic-relacional	Marc normatiu-institucional	Marc teòric-conceptual
Món professional	Món institucional	Món acadèmic

Representants del món professional, el món institucional i el món acadèmic havien de ser els experts o els informants claus per a la nostra recerca. La informació de cadascun d'aquests "móns" és interessant per la diferent perspectiva que poden aportar al tema d'estudi.

La consulta es va preparar determinant les persones concretes que havien de ser representats dels diferents àmbits identificats (món professional, món institucional i món acadèmic).

Ens interessava que aquestes persones aportessin els seus punts de vista respecte a les preguntes que nosaltres ens fèiem a la investigació. Això ens va portar a establir una sèrie de criteris que asseguressin, d'una o altra manera, la vinculació de les persones amb l'objecte d'estudi. Aquests criteris són:

Món professional: professionals amb experiència en l'exercici de l'assessorament psicopedagògic en centres educatius, preferentment de Formació Professional o Secundària obligatòria i postobligatòria, que estiguessin interessats en la recerca sobre temes relacionats amb la intervenció i l'assessorament psicopedagògic, que coneguessin el context universitari i que, preferentment, exercissin com a docents universitaris.

Amb aquests criteris es va optar per fer la consulta a dos professionals:

Professional 1: Sr. Joan Serra. Pedagógic membre dels Equips d'Assessorament Psicopedagògics del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. La seva experiència professional més extensa s'ha desenvolupat en centres de formació professional i en centres d'ensenyament secundari. És vocal de la junta de l'Associació catalana de professionals dels equips d'assessorament psicopedagògic..

Professional 2: Sr. Josep M^a Soler. Mestre i psicòleg. Membre dels Equips d'Assessorament Psicopedagògics del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. La seva experiència professional s'ha desenvolupat en el món de la docència (primer com a mestre i, actualment, com a professor associat a la Universitat de Girona) i en el món de l'assessorament psicopedagògic.

Món institucional: Els criteris per a la selecció dels representants del món institucional eren dos: tenir un bon coneixement del món universitari i tenir un bon coneixement de les característiques de les Escoles Politècniques.

Com a representant del món institucional es va seleccionar una única persona ja que assegurava tots dos criteris.

Gestor universitari: Dr. Xavier Pueyo. Director de l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona. Professor del Departament d'Informàtica i Matemàtica aplicada.

Món Acadèmic: Els criteris per a la selecció dels representants del món acadèmic es basaven en el coneixement que aquestes persones havien de tenir tant en relació a l'assessorament psicopedagògic i la formació del professorat –especialment professorat universitari-, com al coneixement de la universitat com a institució.

Acadèmic 1: Dr. Francesc Imbernón. Mestre, llicenciat i Doctor en Pedagogia. Actualment Catedràtic de Didàctica i Organització Escolar a la Universitat de Barcelona. Té diverses publicacions i extensa experiència en la formació del professorat i en la formació dels docents universitaris.

Acadèmic 2: Dra. Elena Martín. Llicenciada i Doctora en Psicologia. Actualment professora de Psicologia de l'Educació a la Universitat Autònoma de Madrid. Té diverses publicacions i extensa experiència en la intervenció i l'assessorament psicopedagògic.

En total, la consulta es realitza a 5 persones distribuïdes de la següent manera:

Món professional	Món institucional	Món acadèmic
2 persones	1 persona	2 persones
Professional 1 Professional 2	Gestor universitari	Acadèmic 1 Acadèmic 2

En la preparació de la consulta també era necessari definir les qüestions concretes que els volíem formular. De fet, ens interessava obtenir tota la informació que aquestes persones consideressin rellevant per al tema que ens ocupa. Tot i això, amb l'objectiu de centrar la seva reflexió, es va elaborar el següent guió:

1. Quina és la seva opinió sobre les possibilitats que té l'assessorament psicopedagògic per ser un recurs útil a les Escoles Politècniques Superiors i a la universitat en general?
 - Àmbits en què podrien actuar els assessors psicopedagògics
 - Funcions que podrien realitzar
 - Problemes amb els quals es podrien trobar
2. En la seva opinió, com hauria de ser l'actuació d'aquests professionals?
 - Condicions professionals amb les quals haurien de comptar
 - Formació que haurien de tenir els assessors per intervenir
 - Rol que haurien d'adoptar
 - Estratègies d'intervenció més adequades al context
3. Si tingués la possibilitat d'implantar un servei d'assessorament psicopedagògic a la universitat:
 - Ho faria?
 - En cas afirmatiu, amb quines condicions?
 - Com s'integraria aquest servei en l'estructura de la universitat?
4. Altres qüestions d'interès.

Així mateix, es va elaborar la documentació per ser enviada als experts de manera que els fos més senzill contextualitzar les qüestions que els formulàvem. Aquesta documentació consta de: una breu presentació de la recerca per tal de contextualitzar la nostra consulta, l'*Informe* complet (elaborat com a resultat del segon moment analític) així com uns quadres de *síntesi i resum dels resultats obtinguts en l'informe*. També es va redactar una carta per presentar tots aquests escrits i per agrair a les diferents persones la seva col·laboració. (Tots aquests documents es troben a l'annex 17 del volum d'annexos).

Es va fer contacte telefònic i/o personal amb aquestes persones per tal de demanar la seva col·laboració. Davant la bona disposició que tots ells van demostrar se'ls va enviar per correu tota la documentació preparada.

Al cap d'un mes, aproximadament, tots els experts ens havien enviat els seus informes. Es va tornar a agrair la seva col·laboració i es va iniciar l'anàlisi de la informació que ens havien aportat. (Els informes dels experts es poden consultar a l'annex 18 del volum d'annexos)

5.5. Procés d'anàlisi de les dades

Les dades per realitzar l'anàlisi sorgeixen de la informació que aporten els documents descrits anteriorment així com de les aportacions dels experts a través de la consulta realitzada.

Encara que sovint les dades són vistes com un producte previ a l'anàlisi, alguns autors (Taylor i Bogdan, 1986; Santos Guerra, 1993) consideren que en la selecció de les informacions ja es poden trobar elements de la proposta d'anàlisi. En aquest sentit, les dades són un primer producte de l'anàlisi i no un material previ per ser analitzat.

Tot i això, en aquest apartat ens centrarem en l'anàlisi a partir de la selecció del corpus de dades.

Com ja hem apuntat, en el desenvolupament de la recerca s'han donat tres moments analítics. En cadascun d'aquests moments s'han seguit els tres tipus d'activitats que Huberman i Miles (1991) consideren per a l'anàlisi de les dades en una investigació interpretativa: la condensació de les dades, la presentació o elaboració d'un producte de l'anàlisi i l'elaboració de conclusions per continuar l'estudi.

Aquestes activitats ja han estat presentades de manera breu a l'apartat 5.3.2. d'aquest mateix capítol i ara, en aquest apartat, mostrarem com s'han portat a terme en cadascun dels moments analítics.

Mostrarem la fase de la recerca en la qual s'han donat aquests tres moments analítics, els procediments utilitzats per a la generació de dades, el tipus de procediment emprat per a condensar-les, el producte final de cadascun d'aquests moments així com les decisions a les quals han donat lloc.

Moment analític i fase de la recerca	Procediment de generació de dades	Procediment per a condensar les dades	Producte
1 er. Moment analític Fase descriptiva	Selecció i lectura dels documents.	Anàlisi de contingut	Text descriptiu i narratiu
2 on. Moment analític Fase d'integració teòrica	Comparació i integració de noves categories.	Anàlisi de contingut. Inducció analítica	Informe
3 er. Moment analític Fase d'integració de diferents perspectives	Consulta experts	Anàlisi comparatiu Integració de perspectives	Informe de resultats

5.5.1. Primer moment analític:

Com es pot observar en l'esquema anterior el primer moment analític correspon, en la recerca, a la fase que hem anomenat descriptiva.

En aquesta fase, les dades s'obtenen directament dels documents descrits anteriorment. Aquest documents aporten una gran quantitat d'informació que és necessari *condensar*, és a dir, seleccionar, centrar, simplificar, abstracture, transformar i organitzar en funció dels objectius de la recerca.

El procediment emprat per fer aquestes operacions ha estat *l'anàlisi de contingut* que comporta actuacions analítiques com la segmentació dels textos, la codificació i l'assignació dels segments a categories que posteriorment han de facilitar la recuperació i reelaboració de la informació.

Bardin (1977), Krippendorff (1980), Guba i Lincoln (1981), Miles i Huberman (1984), Marcelo (1992) i Gil Flores (1994) destaquen en l'anàlisi de contingut dues tasques:

Tasques	Actuacions
Preanàlisi	Primer contacte amb el tipus de contingut o informació que aporten els documents. Determinar les dimensions d'estudi i l'anàlisi a realitzar
Anàlisi	Desenvolupar categories de codificació Codificar les dades Separar les dades en funció de les categories

A continuació, exposem com s'han portat a terme aquestes tasques en la nostra recerca:

A. Preanàlisi

Es va fer una primera lectura de tots els documents amb l'objectiu de fer-nos una idea global del seu contingut i de familiaritzar-nos amb la informació. En aquestes primeres lectures vam anar anotant les idees que anaven sorgint.

En aquesta primera lectura ens preguntàvem: *De què parla cada document?*

Les temàtiques que apareixien en els documents les anàvem anotant seguint el que Woods (1987:139) identifica com *anàlisi especulatiu* ja que el seu objectiu és més suggerir línies d'anàlisi i vies de connexions amb altres dades que no construir resultats finals.

Per tal de conèixer de què parlaven i com parlaven els professors a les entrevistes es van elaborar, tal i com proposa Miles i Huberman, "*matrius conceptuals*" de totes les entrevistes que se'ls havien realitzat. (Aquestes matrius conceptuals es poden trobar a l'annex 12)

Tenint en compte les temàtiques que apareixien en els documents i els objectius de la recerca vam començar a establir una primera classificació dels documents en funció de si feien referència a: A) la caracterització del context d'assessorament psicopedagògic o B) la pràctica psicopedagògica que es va portar a terme.

Objectius específics	Primeres dimensions d'estudi
Obj. Esp. 1: Identificar i caracteritzar els àmbits que s'obren a l'assessorament psicopedagògic a l'EPS de la UdG.	- Context de l'assessorament psicopedagògic.
Obj. Esp. 2: Identificar i caracteritzar els factors institucionals que poden considerar-se com a condicionants de la intervenció	- Context de l'assessorament psicopedagògic. - La pràctica d'assessorament psicopedagògic.
Obj. Esp. 3: Descriure i analitzar els factors i les condicions més rellevants en el desenvolupament de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a l'EPS de la UdG..	- La pràctica d'assessorament psicopedagògic.
Obj. Esp. 4: Determinar els principals criteris per a la construcció del rol d'assessor psicopedagògic a la universitat	- La pràctica d'assessorament psicopedagògic.

En aquestes primeres lectures també vam començar a observar les possibilitats d'obtenir informació rellevant, en relació als nostres objectius, a partir dels documents existents:

- *Els àmbits que s'obren a la pràctica psicopedagògica* (primer dels nostres objectius específics) es concreten en la identificació de situacions reconegudes com a preocupants i interpretades en el context com a problema. En el cas d'assessorament que nosaltres estudiem, aquestes situacions reconegudes en termes de problemes es descriuen a diferents documents: l'Informe d'Avaluació Institucional de dos de les titulacions que hi participen, l'informe elaborat per l'EPS per ser dirigit a la Vicerectora de docència i estudiants i el text d'una comunicació presentada per la coordinadora del Pla en un congrés de docència universitària, són els documents que ens informen de la situació origen de la demanda d'assessorament. Respecte a si aquestes situacions problemàtiques es concreten o no en una demanda d'assessorament i a com finalment es negocia una acció determinada, trobem informació en el diari de l'assessora i en la memòria de l'activitat realitzada. Les entrevistes ens informen de la manera com professors i estudiants veuen el context i com ells perceben les necessitats d'aquest.

- Per assolir el nostre segon objectiu específic –*Identificar i caracteritzar els factors institucionals condicionants de la pràctica assessora-*, el diari, els ordres del dia i les actes de les reunions aporten dades en relació als factors que influeixen a l'EPS. Aquest tipus d'informació la trobem també en les entrevistes individuals realitzades als professors. Aquests atribueixen sentit al que fan a partir de la identitat construïda, i aquesta té tant una cara social com personal. Aquesta identitat assenyala el que té sentit fer, el que s'ha de fer o no s'ha de fer i determina la regularitat de la vida quotidiana que es desenvolupa al centre. Aquesta informació s'ha recollit ja que la considerem central perquè pensem que les formes de percebre la professionalitat docent dels professors, “allò que és i ha de ser” la docència per aquests professors, formen part de la seva cultura docent i que aquesta és el principal factor de determinació per la forma que finalment prèn la pràctica assessora.
- Amb relació als nostres tercer i quart objectius específics –*descriure i analitzar la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a l'EPS i determinar els principals criteris per a la construcció del rol d'assessor psicopedagògic a la universitat-* trobem la següent informació: al diari de l'assessora i a les actes de les reunions trobem, junt a la informació referida a les activitats i les tasques desenvolupades, dades relacionades amb els marcs de referència, regles o rituals que constitueixen un conjunt de significacions i intencionalitats amb el quals els professors atribueixen sentit al que fan. En els diaris de l'assessora, així com en les ordres del dia i les actes de les reunions, trobem, al costat de la data i l'hora de la realització de la reunió, el nom dels assistents, els temes que es van tractar, un resum del debat portat a terme, els acords als que es van arribar,... de manera que es possible reproduir, en termes general, el que va ser cadascuna de les reunions. També es fa referència a l'activitat portada a terme en la memòria elaborada a final de cada curs.

La següent taula sintetitza el que acabem d'assenyalar:

Dimensions d'estudi	Font d'informació	Informació que aporten
Context de l'assessorament psicopedagògic.	Informe d'avaluació institucional Pla de suport a la docència Diari de l'assessora Entrevistes Guia de l'estudiant Documents presentats a congressos	Situacions viscudes com a problemàtiques . Condicions físiques, culturals, estructurals, organitzatives
La pràctica d'assessorament psicopedagògic.	Diari de l'assessora Ordre del dia i actes de les reunions Memòria de l'activitat Pla d'acció tutorial Informes d'avaluació	Formulació de la demanda. Negociació de la demanda. Enquadrament de l'assessorament. Activitats i tasques portades a terme Seqüència de l'activitat Impacte de la intervenció

B. Anàlisi

Desenvolupar categories de codificació

Per a Taylor i Bogdan les categories són idees, temes, conceptes, interpretacions o proposicions sorgides de les dades. El nombre de categories que s'adopten depenen de la quantitat i naturalesa de las dades.

Les categories són divisions perceptives que ajuden a convertir les dades en subconjunts d'informació manejables (Goetz i Lecompte, 1984). Segons Guba i Lincoln (1981) les categories d'anàlisi poden ser des de paraules a símbols o proposicions semàntiques (frases o conjunts de frases) amb un sentit propi en relació a l'objectiu de la investigació.

En el nostre cas les primeres categories d'anàlisi s'estableixen en relació a les dimensions de l'estudi abans identificades –context d'assessorament i pràctica psicopedagògica- i fan referència a les temàtiques més presents en els documents consultats. Són, per tant, categories inductives.

Un cop realitzades les primeres lectures, i en funció de les dades, les categories van ser modificades i adaptades successivament fins que, progressivament es van establir les categories i subcategories definitives per cadascuna de les dues dimensions d'estudi inicials.

Dimensions d'estudi	Categories d'anàlisi	Subcategories
El context de l'assessorament psicopedagògic	El centre	Característiques físiques Característiques culturals Característiques organitzatives Característiques estructurals Les preocupacions dels docents
La pràctica psicopedagògica portada a terme	La demanda	Origen de la demanda Característiques de la demanda
	La pràctica assessora	Enquadrament de l'assessorament Objectius Activitats Tasques
	Condicionants de l'assessorament	Suport institucional Epistemologies dels participants
	Impacte de l'assessorament	Canvis generats o canvis percebuts

Codificar les dades

A partir d'aquestes categories es va codificar la informació que contenien els documents, les transcripcions, etc.

Separar les dades i agrupar-les en categories.

Aquesta separació i agrupació és una tasca més mecànica que interpretativa. Es tracta de reunir les dades codificades en una mateixa categoria.

Santos (1993) apunta la necessitat de contextualitzar les dades mínimament ja que en separar-les del seu context poden perdre sentit o adquirir-ne un de nou.

Un cop condensades les dades -a través de l'anàlisi de contingut- es va procedir a **elaborar un producte de l'anàlisi**: la *redacció d'un primer text* escrit que recollís els resultats de les operacions realitzades.

En la realització d'aquest text partíem dels resultats de l'estudi analític fet a partir de la informació que aporten els diferents documents que donen compte del cas. En la seva redacció vam adoptar les categories d'anàlisi com a estructura, de manera que els seus

diferents apartats coincideixen quasi literalment amb les categories d'anàlisi considerades.

Per tal de determinar l'estil de redacció més adequat, es va considerar la naturalesa de la recerca -situada en la línia metodològica de la investigació interpretativa- de manera que ens permetia abandonar les convencions en la redacció d'informes, pròpies de la investigació empírica i que, com assenyala Bazerman (1984 citat per Ibáñez, 1989) estan destinades a crear l'aparença d'objectivitat.

Amb relació a l'estil de redacció dels textos producte de l'anàlisi, Stake (1978) indica que pels estudis de cas és més apropiat un estil de redacció informal, potser narratiu i, possiblement, amb cites textuais, il·lustracions i, fins i tot, al·lusions i metàfores, que un estil d'informe tècnic.

Segons Zeller (1998), els informes escrits dels estudis de casos han de tenir com a objectiu principal crear comprensió i nous sentits respecte al cas. Aquests, a diferència dels informes tècnics d'investigació, han de ser més un producte que un registre de la investigació. En la narrativa, el cas es converteix en un producte de l'estudi del cas i l'investigador, més que un narrador objectiu d'experiències, és un filtre narratiu a través del qual es modela l'experiència i se li dóna sentit. La mateixa autora indica que les tècniques narratives -com la novel·la no ficcional, l'etnografia o el nou periodisme-, són models útils per als redactors d'informes de cas, ja que aquestes tècniques poden dotar de sentit i interès els informes en transmetre el to i la seqüència dels esdeveniments. Aquesta mateixa autora descriu la capacitat de les formes narratives, així com altres estratègies retòriques, per comprendre el sentit de l'experiència dels docents, per comunicar-la als altres, així com per reconstruir-la de manera que es torni accessible a la reflexió.

Wolfe (1973) indica que la unitat bàsica d'aquest tipus d'informe no és la dada sinó l'escenari. L'observador escriu com a persona compromesa en l'acció i, en ocasions, adopta un punt de vista panoràmic de tercera persona.

A partir d'aquestes aportacions, en la redacció del primer escrit per recollir els resultats del primer moment analític es va adoptar un format descriptiu i narratiu en l'exposició

de les dades. Aquest text té dues parts: una referida al context i l'altra referida a la pràctica psicopedagògica portada a terme (Aquest text es troba al capítol 6)

Aquest text també ens permetia **elaborar les conclusions per continuar l'estudi** ja que en ell apareixien molts plantejaments que funcionaven com a hipòtesis de cares a obtenir resultats en relació a un context més àmpli que l'estudiat.

5.5.2. Segon moment analític.

Aquest segon moment analític correspon, en la recerca, a la fase que hem anomenat *fase d'integració teòrica*.

En aquesta fase les dades s'obtenen: del text narratiu i descriptiu (producte de l'anàlisi del primer moment analític), dels documents i del marc conceptual de referència.

L'escrit narratiu i descriptiu il·lustra aspectes i problemàtiques concretes que es poden considerar com a representatives del context concret on s'ha portat a terme l'assessorament psicopedagògic -l'EPS de la UdG- així com de les característiques de la pràctica psicopedagògica portada a terme en aquest context.

Però en la nostra recerca també es pretenen assolir objectius que apunten cap a una significació més general, és a dir, que van més enllà de les característiques identificades en les esdeveniments concrets. Aquests objectius pretenen distingir i conèixer els àmbits que s'obren (en el context universitari en general) a l'assessorament psicopedagògic així com conèixer quines característiques ha de tenir la pràctica psicopedagògica a la universitat. En definitiva, es tracta de -a partir d'un cas d'assessorament concret- obrir el focus d'atenció per tal d'obtenir dades en relació al context universitari general, de manera que ens permeti començar a desenvolupar un marc de referència per a l'assessorament psicopedagògic a la universitat.

El procediment d'anàlisi emprat per **condensar de les dades** s'ha basat en *l'anàlisi de contingut* i *la inducció analítica*.

En aquest nou *anàlisi de contingut* s'han portat a terme les mateixes tasques que les descrites anteriorment -en el primer moment analític- amb la diferència que a les categories descriptives establertes anteriorment s'hi van afegir categories de major contingut inferencial. Això va permetre desenvolupar una anàlisi amb un caràcter més conceptual ja que es van analitzar les dades des de la perspectiva del marc conceptual en el qual s'insereix l'estudi.

Les noves dimensions d'estudi i categories d'anàlisi, són:

Dimensions d'estudi	Noves dimensions d'estudi	Noves categories d'anàlisi
El context de l'assessorament psicopedagògic	Els àmbits que s'obren a l'assessorament psicopedagògic	Procés d'ensenyament i aprenentatge. Experiències educatives dels estudiants. Desenvolupament institucional Cooperació amb d'altres institucions i serveis
La pràctica psicopedagògica portada a terme	Factors i condicions més rellevants en el desenvolupament de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat	Factors i condicions en relació al context Factors i condicions en relació a la pràctica assessora El rol d'assessor Condicions professionals de l'assessor

En relació a la *inducció analítica*, Taylor i Bogdan (1986) indiquen que és un procés de desenvolupament de proposicions sobre esdeveniments socials: la inducció analítica ajuda els investigadors a plantejar la qüestió del potencial generalitzador dels seus resultats.

Kartz (citada per Santos, 1993) parla d'inducció analítica com un mètode qualitatiu rigorós que estudia les relacions entre les dades descrites i les explicacions que les justifiquen. Així doncs, amb la inducció analítica es busquen explicacions als fets concrets i són aquestes explicacions les que potencialment són generalitzables.

En l'elaboració d'un producte a partir de les anàlisis es redacta un *informe* (Aquest informe es troba al capítol 7).

L' informe s'estructura en dues parts segons les noves dimensions d'estudi :

- Els àmbits que s'obren a l'assessorament psicopedagògic
- Els factors i les condicions més rellevants en el desenvolupament de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat

En cadascuna d'aquestes dues parts es presenta el resultat de l'anàlisi així com es comencen a assenyalar les primeres conclusions de la recerca.

S'elabora, també, una síntesi de les conclusions inicials obtingudes. Com ja hem indicat, aquest informe i la síntesi de les conclusions van ser enviats als experts.

5.5.3. Tercer moment analític:

El tercer i últim moment analític correspon, en la recerca, a la fase que hem anomenat *fase d'integració de diferents perspectives*.

En aquesta fase, les dades s'obtenen a partir dels informes lliurats pels experts.

El procediment emprat per a **condensar les dades** en aquest tercer moment analític ha estat *l'anàlisi del contigut les diferents perspectives* –món professional, món institucional i món acadèmic- i *l'anàlisi comparatiu*. Per realitzar-les s'han construït unes “matrius” que permeten estudiar la informació que aporten els experts de manera organitzada i sintetitzada en relació a les dimensions d'estudi i les categories d'anàlisi establertes en el segon moment analític així com comparar la informació que aporten els experts amb la informació generada en el nostre estudi de cas (Aquestes matrius es poden trobar a l'annex 16 del volum d'annexos)

Amb els **resultats de les anàlisis** es va elaborar un nou informe, que en aquest cas, hem anomenat *perspectives dels experts i resultats finals* (aquest informe es troba al capítol 8)

Capítol 6

TEXT ANALÍTIC SOBRE UN CAS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A L'EPS : TEXT DESCRIPTIU I NARRATIU

Com ja hem comentat, en el desenvolupament de la nostra recerca s'han elaborat diferents productes o textos analítics per tal d'apropar-nos al nostre objecte d'estudi.

En aquest capítol presentem el primer d'aquests productes: un text descriptiu i narratiu sobre un cas d'assessorament psicopedagògic a la universitat construït a partir dels resultats del primer moment analític.

El cas analitzat es defineix com: el procés de treball que s'ha generat a partir d'una demanda concreta i que s'ha portat a terme conjuntament entre l'assessora i alguns professors de l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona durant el cursos 1999-2000, 2000-2001 i 2001-2002. L'escenari de l'assessorament ha estat les reunions amb els professors implicats i la intervenció s'ha centrat en l'àmbit de l'orientació i la tutoria i, més concretament, en l'assessorament als professors en l'elaboració d'un programa d'acció tutorial, la seva implantació i en l'avaluació de la seva posada en pràctica.

En primer lloc, es presenten aquells elements que configuren el context en el qual s'insereix el cas d'assessorament analitzat. En aquesta part apareix la veu dels professors i els estudiants –en cursiva- quan parlen dels diferents elements que defineixen el context de l'EPS.

En segon lloc, s'exposa el cas d'assessorament on es descriu i es configura el perfil de la tasca portada a terme. Té diferents parts: les persones implicades, la demanda i el procés i desenvolupament de l'assessorament així com també el seu impacte. En aquest apareixen diferents veus: la de l'assessora i la dels tutors i coordinadors són presents en tota la narració. Quan es presenta únicament la veu de l'assessora apareix en primera

persona, mentre que la dels professors, quan és una transcripció literal del que s'ha dit, apareix en cursiva.

6.1. El context de l'assessorament objecte d'estudi

El centre en el qual s'ha desenvolupat el procés d'assessorament és l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona.

6.1.1. La Universitat de Girona

La Universitat de Girona va ser creada per la Llei del Parlament de Catalunya 35/1991, el 30 de desembre de 1991. Tot i ser una data relativament recent, no podem considerar, però, que aquesta sigui una institució jove ja que, de fet, recull tota la història i la tradició que els estudis universitaris havien tingut a Girona sota una altra entitat anomenada *Estudi General*.

L'Estudi General de Girona va començar les seves activitats docents (gramàtica i teologia) el 1572 i va portar a terme els estudis universitaris en aquesta ciutat fins el 1717, moment en el qual Felip V mana tancar les universitat de Girona, Barcelona i Lleida. El 1869 l'Ajuntament de Girona funda la Universitat Lliure de Girona en un intent de restaurar aquests estudis però el projecte no reïx i el 1873 és tancada. D'aquesta manera, Girona queda sense una oferta d'estudis universitaris que, fins el 1969, no es recuperen de manera definitiva.

El restabliment definitiu té lloc en un moment en què les universitats espanyoles de l'època no poden absorbir l'important nombre d'estudiants que volen accedir als estudis superiors. Per pal·liar el creixent fenomen de la massificació universitària, el 1968 es crea a Catalunya la Universitat Autònoma de Barcelona, que ve a significar un primer pas cap a la descentralització universitària. Un any després, i amb l'impuls de la política universitària del ministre d'educació J.L. Villar Palasí, que obria la possibilitat d'ubicar centres universitaris en poblacions fora de Barcelona sempre que demostrassin el seu interès i aportessin la col·laboració econòmica necessària per a la seva implantació, es restableixen els estudis universitaris a Girona.

La primera oferta formal per reinstaurar els estudis universitaris va sorgir de la reunió que el ministre Villar Palasí va mantenir amb els presidents de les quatre diputacions catalanes l'any 1968. Posteriorment, el president de la Diputació de Girona va establir contacte amb el rector de la Universitat Autònoma de Barcelona de manera que van iniciar-se unes negociacions entre aquesta universitat i les autoritats civils la qual cosa va permetre obrir el curs acadèmic 69/70 a Girona.

Inicialment es va crear a Girona una secció delegada de la Facultat de Lletres de la UAB que seguia els plans d'estudis vigents en la universitat barcelonina. Els bons resultats d'aquesta primera experiència van impulsar noves delegacions. Així, la Facultat de Ciències de la UAB i l'Estudi General van organitzar un primer curs selectiu de ciències que permetia l'accés al segon curs de totes les especialitats d'aquesta Facultat així com també, encara que amb certes condicions, als estudis de les Escoles d'Enginyeria Superior i de les Facultats de Medicina, Farmàcia i Veterinària. Posteriorment, els estudis que s'oferien a Girona es van anar ampliant fins a completar el primer cicle de les carreres de Lletres i Ciències.

L'any 1972 les dues seccions es van integrar al Col·legi Universitari de Girona, adscrit a la UAB. Aquest mateix any, l'Escola Universitària Politècnica, creada en 1968, es va agregar a la Universitat Politècnica de Catalunya; l'Escola Normal de Girona passava a ser Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB de la UAB i, finalment, es va inaugurar l'Escola Universitària d'Estudis Empresarials com a delegació de l'Escola de Sabadell. A partir d'aquest moment la Universitat de Girona va començar un període de gran expansió: van implantar-se noves carreres i titulacions i va desenvolupar-se la infraestructura necessària per portar a terme l'activitat acadèmica.

El desembre del 1985 es va crear l'Estudi General de Girona. D'aquesta manera recuperava el nom que havien tingut els estudis universitaris d'aquesta ciutat durant els segles XVI, XVII i XVIII, i es proposava l'objectiu d'aglutinar i coordinar els centres de Girona vinculats a la UAB. Més tard, el 12 de desembre de 1991, naixia definitivament la Universitat de Girona que integrava els centres de l'Estudi General, fins aleshores incorporats a la UAB i l'Escola Politècnica Superior, depenent de la UPC.

Les estructures organitzatives, els processos de gestió i els òrgans de govern es van desmantellar i va iniciar-se un procés de redefinició, orientat a integrar totes les Facultats i Escoles en una nova Universitat. D'aquesta manera, es van definir els Plans d'Estudis i es van crear els departaments per poder complir els mínims que marca la LRU.

Al 1993 es va constituir el primer Claustre i es van aprovar els estatuts. Amb la presa de possessió del primer rector estatutari de la UdG, el 12 de febrer de 1996, es tancava una fase de transformacions profundes i en començava una altra: la de consolidació.

Actualment, la Universitat de Girona està instal·lada en tres campus: el campus de Montilivi, el del Barri Vell i el de Girona centre. Consta de 5 Facultats (Ciències de l'Educació, Lletres, Ciències, Jurídiques i Econòmiques) i 3 Escoles (Politécnica Superior, Universitària d'Infermeria, Universitària de Turisme).

Per altra banda, en aquests moments a la UdG s'ha constituït un nou Claustre d'acord amb el que fixa la LOU. Aquest nou Claustre és l'encarregat de fer els nous Estatuts que hauran de ser presentats al control de legalitat. Els reptes amb els quals s'enfronta actualment la UdG deriven de la LOU: necessitat de reorganitzar l'estructura departamental actual, reformular el model de direcció i gestió, etc. així com de la necessitat d'adequar els models de docència i recerca per adaptar-los a l'espai europeu i a les demandes de l'entorn.

6.1.2. L'Escola Politècnica Superior.

L'actual Escola Politècnica Superior (EPS) va ser creada l'any 1968 (B.O.E. nº 97 de 22 d'abril de 1968) dins la Universitat Politècnica de Catalunya amb el nom d'Escola Tècnica Agrícola i, des del 1976, forma part de la Universitat de Girona.

La seva activitat docent va començar el curs 73-74 en el qual es van impartir els estudis més sol·licitats en la primera preinscripció: Enginyeria Tècnica Industrial, amb dues especialitats: Electrònica i Mecànica.

Posteriorment, al curs 76-77 es van posar en funcionament els Estudis d'Enginyeria Tècnica Agrícola en Explotacions Agropecuàries i els d'Arquitectura Tècnica. L'any següent, es van iniciar els Estudis d'Enginyeria Tècnica Industrial, especialitat Química. El curs 87-88 es va implantar el Diplomant en Informàtica, especialitats de Gestió i Sistemes Físics, la qual cosa la convertia en la primera Escola de Catalunya en oferir estudis tècnics de primer cicle d'Informàtica.

Posteriorment, durant el curs 92-93, es van iniciar els estudis d'Enginyeria Tècnica en Indústries Agràries i Alimentàries i un títol propi de Graduat Superior en Enginyeria del Disseny Industrial i Desenvolupament del Producte. Així mateix, al curs 93-94 van començar els Estudis d'Enginyeria Industrial i el curs 97-98 el segon cicle d'Informàtica.

Finalment, es va crear el Campus Agroalimentari de Girona (fundat per la Universitat de Girona, en conveni amb la Diputació de Girona, la Fundació Mas Badia, el Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca de la Generalitat de Catalunya, l'Institut de Recerca i Tecnologia Agroalimentàries i l'Ajuntament de Monells) amb l'objectiu fonamental de col·laborar en tots els temes d'interès comú i de coordinar les activitats de docència i recerca en temes agraris i alimentaris de totes aquestes institucions.

Actualment, a l'EPS s'hi imparteixen quatre estudis: Estudis industrials amb cinc titulacions (una amb primer i segon cicle) i un estudi propi; Estudis agroalimentaris amb 2 titulacions de primer cicle i una de segon cicle; Estudis informàtics, amb 2 titulacions de primer cicle i una de segon i, finalment, els Estudis d'Edificació amb 1 estudi.

L'EPS està situada al campus universitari de Montilivi que es troba relativament a prop del centre de la ciutat. En aquest, existeix un servei de transport urbà (un autobús per hora) que connecta el campus amb l'estació de trens i amb els altres campus universitaris de la UdG. Ocupa dos edificis annexes i uns mòduls de barracons provisionals. Actualment s'està construint un nou edifici que permetrà desallotjar les instal·lacions provisionals.

Un dels edificis (Politécnica I) disposa de cafeteria restaurant i l'altra (Politécnica II) només de màquines expenedores de begudes. Cada edifici compta amb un servei de

reprografia, pàrking gratuït (encara que insuficient), caixers automàtics i telèfons públics i, durant el curs 2001-2002, s'ha innaugurat la nova biblioteca de Montilivi.

Pel que fa als aspectes més pròpiament acadèmics, els objectius dels Plans d'Estudis de les titulacions de l'EPS consideren que aquests han de contenir un fort component en enginyeria (requeriments, anàlisis, disseny, realització, proves, documentació i avaluació), en pràctiques i, en fi, estar orientats a donar resposta a les demandes de l'entorn socioeconòmic.

Actualment s'estan revisant els Plans d'Estudis per tal de passar d'una estructura quadrimestral per a la majoria d'assignatures a una estructura anual. Entre les diferents assignatures no hi ha un itinerari marcat, fet que fa possible que els estudiants es matriculin de les assignatures en l'ordre que desitgin.

Paral·lelament, les pràctiques tenen un paper important en els Plans d'Estudis de les titulacions considerades en aquest treball. A més, existeix la possibilitat d'atorgar crèdits optatius per equivalència per la realització de pràctiques en empreses o administracions o estudis en el marc de convenis internacionals.

D'altra banda, en aquests estudis, els alumnes han de realitzar un projecte de fi de carrera que es proposa com una assignatura obligatòria de 6 crèdits pràctics, tot i que aquest nombre de crèdits s'ha de considerar com a totalment simbòlic pel treball que representa l'elaboració del projecte de fi de carrera.

Els continguts dels programes s'ajusten als descriptors de matèries que figuren en el decret d'homologació dels Plans d'Estudis tot i que per part del professorat es reclama un major control i direcció dels Consells d'Estudis a l'hora de coordinar, actualitzar i concretar temaris.

Un altre aspecte relacionat amb els Plans d'Estudis és la planificació acadèmica. Efectivament, la planificació acadèmica dels estudis de l'EPS no és, en general, massa realista ja que pràcticament el 95% dels estudiants realitzen els estudis amb 1, 2 o 3 anys més dels previstos en els Plans.

Respecte als resultats de la docència, s'observa una gran diferència en funció del tipus d'assignatures. Així, en les matèries optatives pràcticament tots els alumnes es presenten als exàmens i, la majoria, aproven amb una o dues convocatòries. Per contra, les assignatures obligatòries i troncalen tenen un volum de presentats a primera i segona convocatòria molt baix la qual cosa, juntament amb el baix percentatge d'aptes, fa que es converteixin en un "coll d'ampolla" en aquestes titulacions. Dins d'aquest grup, són especialment conflictives les assignatures de matèries bàsiques (matemàtiques, física, dibuix i química) que es cursen a primer i que, sovint, tenen un paper selectiu o fan de filtre.

La taxa d'endarreriment i d'abandonament és molt alta i la durada mitjana dels estudis va dels 5 als 6 cursos. Aquest fet fa que existeixi un gran volum de repetidors en tots els cursos així com que un mateix estudiant pugui estar cursant assignatures de 1r., 2n. i 3r. curs simultàniament.

6.1.3. Els estudis d'Enginyeria Tècnica Agrícola

L'Enginyeria Tècnica Agrícola és una titulació de primer cicle amb quatre especialitats: Explotacions Agropecuàries, Indústries Agràries i Alimentàries, Hortofruticultura i Jardineria i Mecanització i Construccions Rurals.

Les especialitats que imparteix la Universitat de Girona són: Explotacions Agropecuàries (ETAEA) des del curs 75-76, i Indústries Agràries i Alimentàries (ETAIA) a partir del curs acadèmic 92-93. En el curs 2001-2002 s'inicia la llicenciatura en Ciència i Tecnologia dels aliments.

L'enginyer tècnic agrícola especialista en explotacions agropecuàries és un professional que gestiona, dissenya i projecta empreses ramaderes i/o agrícoles mentre que l'enginyer tècnic agrícola especialista en indústries agràries i alimentàries gestiona la producció en línies i plantes de processament d'aliments amb la finalitat d'obtenir productes alimentaris de qualitat i viabilitat econòmica. Totes dues especialitats semblen connectar amb la realitat econòmica i industrial de Girona, fet que contrasta amb la manca de demanda que tenen aquests estudis entre els estudiants així com amb la falta d'informació que els estudiants tenen respecte aquests estudis.

Les dues especialitats de l'enginyeria agrícola que s'imparteixen a Girona estan dimensionades en 225 crèdits que inclouen un Treball Final de Carrera, un 10% de crèdits de lliure elecció i una optativitat d'un 15% aproximadament. El perfil de formació de la troncalitat és generalista.

Els professors que imparteixen docència a les titulacions d'ETAEA i ETAIA pertanyen als següents departaments i àrees de coneixement:

DEPARTAMENT	ÀREES DE CONEIXEMENT
Enginyeria Industrial	Expressió Gràfica de l'Enginyeria
Informàtica i Matemàtica Aplicada	Matemàtica Aplicada Estadística i Investigació Operativa
Enginyeria Química, Agrària i Tecnologia Agroalimentària	Enginyeria Química Edafologia i Química Agrícola Producció vegetal Producció Animal Enginyeria Agroforestal Enginyeria Hidràulica Economia, Sociologia i Política Agrària.
Física	Física Aplicada

Dels departaments que imparteixen docència en els estudis agroalimentaris el d'Enginyeria Química, Agrària i Tecnologia Agroalimentària, és el que té una major implicació en l'estudi.

6.1.4. Els estudis d'Enginyeria Tècnica Informàtica

L'Enginyeria Tècnica Informàtica és una titulació de primer cicle amb dos especialitats: Informàtica de Gestió (ETIG) i Informàtica de Sistemes (ETIS) que s'imparteixen,

ambdues, a la Universitat de Girona. A més, també s'ofereixen els estudis de segon cicle que donen accés al títol d'enginyer informàtic.

La càrrega creditícia d'aquests estudis és de 220 crèdits aproximadament.

Durant el temps que va durar l'assessorament es va revisar el Pla d'estudis. En el nou Pla a més de revisar els continguts, algunes de les assignatures semestrals van passar a ser anuals.

Els professors que imparteixen docència a les titulacions d'ETIG i ETIS pertanyen als següents departaments i àrees de coneixement:

DEPARTAMENT	ÀREES DE CONEIXEMENT
Informàtica i Matemàtica Aplicada	Matemàtica Aplicada Estadística i Investigació Operativa
Electrònica, Informàtica i automàtica	
Física	Física Aplicada

6.1.5. Els estudis d'Enginyeria Tècnica industrial

A la Universitat de Girona els estudis d'Enginyeria Tècnica Industrial inclouen quatre especialitats: Electrònica Industrial, Mecànica, Química Industrial i Enginyeria Industrial. Aquestes titulacions, igual que les enginyeries en informàtica i en tècniques agroalimentàries, s'articulen a partir d'unes matèries fonamentals o científiques que tenen l'objectiu de proporcionar les bases necessàries per la comprensió d'altres matèries més pròpiament industrials. A mesura que s'avança en els cursos s'introdueixen les assignatures optatives que tenen un caràcter més professionalitzador. Així, a l'últim curs els estudiants han d'elaborar el projecte de fi de carrera. Tot i que la major part de la seva formació és academicista, els objectius d'aquestes titulacions són l'assoliment de competències per desenvolupar la professió concreta a la qual fa referència l'especialitat. En la guia informativa d'aquestes titulacions es destaca que el motor d'aquests estudis és la motivació dels joves per participar en el desenvolupament d'una societat i, en particular, d'una indústria moderna i competitiva, que s'interessa per

metodologies i sistemes de manipulació i transformació, per les tecnologies modernes i els avenços tècnics.

Els professors que imparteixen docència a aquestes titulacions pertanyen als següents departaments i àrees de coneixement:

DEPARTAMENT	ÀREES DE CONEIXEMENT
Enginyeria Mecànica de la construcció Industrial	
Informàtica i Matemàtica Aplicada	Matemàtica Aplicada Estadística i Investigació Operativa
Organització, Gestió Empresarial i Disseny del producte.	
Química	
Electrònica, Informàtica i automàtica	
Física	Física Aplicada

6.1.6. El professorat de l'Escola Politècnica Superior.

La UdG té un total de 822 professors i, d'aquests, 270 pertanyen als departaments de l'àrea d'estudis de la Politècnica. Dins d'aquests, uns 155 (18%) són dels departaments que imparteixen docència a les Enginyeries Tècniques en Informàtica i uns 125 (15%) a les Enginyeries Tècniques Agrícoles.

Respecte a la participació d'aquest professorat en els òrgans de govern de la UdG, hem de dir que, dels 41 membres que conformaven la Junta de Govern a començaments del 2002, 8 pertanyen a l'EPS. A començaments del 2002 el Claustre de la Universitat l'integraven 230 persones i, d'aquestes, 35 són professors amb docència a l'EPS i 18 representants d'estudiants de les titulacions impartides a l'Escola.

L'actual Rector de la UdG pertany a un departament amb docència a l'EPS.

Si prenem com a exemple els professors amb docència en els estudis d'Enginyeria Informàtica podem veure que els docents de l'EPS, segons la seva categoria contractual, es distribueixen de la següent manera:

	CU	TU/CEU	TEU	ATC	ATP	Altres
ETIG	2	3	19	1	10	16
ETIS	1	3	19	2	12	14

Respecte el perfil de formació del professorat que imparteix docència en aquests estudis, es pot observar com, en els darrers anys, aquest col·lectiu ha passat d'estar format per enginyers tècnics a estar-ho per titulats de segon cicle i llicenciats. Actualment un bon nombre de professors està completant la seva formació en segons i tercers cicles de manera que es pot observar un increment de doctors entre el professorat.

6.1.7. Els estudiants de L'Escola Politècnica Superior.

A la UdG hi cursen estudis un total aproximat d'11.000 alumnes i, d'aquests, uns 3.200 (29%) són estudiants de l'Escola Politècnica Superior.

Les vies d'accés a l'EPS són: Batxillerat, COU, FP de 2n. grau i majors de 25 anys.

Els estudiants de l'EPS participen en el funcionament de la UdG a través del Consell d'estudiants i disposen també d'una Delegació d'estudiants, encara que la participació en aquests òrgans és reduïda. Existeix també una Associació d'Estudiants d'Enginyeria Tècnica Agrícola.

6.1.8. L'accès dels estudiants a l'EPS

Els estudiants que accedeixen a l'EPS, solen tenir, en general, un escàs coneixement de les característiques acadèmiques de la carrera escollida. Sovint hi arriben seduïts per la imatge social de les professions però sense conèixer gaire bé les exigències acadèmiques que han de superar per arribar a aquesta professió. En general els estudiants de Batxillerat coneixen poc l'oferta universitària i, sovint, no saben diferenciar entre les titulacions que l'EPS ofereix i que són difícil d'ubicar en termes del mercat laboral.

D'altra banda, existeixen problemes causats pel desajustament entre l'oferta i la demanda de places universitàries. Així, es donen situacions en les quals s'assigna als estudiants places que han estat sol·licitades en tercera, quarta o cinquena preferència.

6.1.9. El Pla de Suport a la Docència

La necessitat d'elaborar un Pla de Suport a la Docència s'origina en dos fronts diferents dins de l'EPS. El primer d'aquests fronts s'inicia el curs 96-97, moment en què l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya posa en marxa un programa per avaluar alguns estudis de la Universitat de Girona. Els primers en ser avaluats van ser els de Ciències Empresarials i d'Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes i de Gestió. El procés comportava determinar els punts forts i els punts febles de la titulació i, a partir d'aquí, articular plans operatius d'acció.

L'avaluació dels estudis d'Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes i de Gestió va concloure que els punts febles eren, sobretot, l'altíssim índex de fracàs acadèmic entre els estudiants, especialment en els tres primers quadrimestres; l'elevada taxa de repetidors, principalment en les assignatures troncal, considerades bàsiques, que es cursen a primer, i, finalment, l'alt nombre d'alumnes que cursen una assignatura en tres o més ocasions alterant, de manera considerable, la seva progressió acadèmica.

Pel que fa a l'acció tutorial i a l'atenció als estudiants a l'EPS, l'informe final de l'avaluació determinava com a punt fort la claredat en la definició de les funcions del tutor acadèmic, per bé que també destacava que les tutories eren poc utilitzades pels estudiants. Per tal de millorar aquest aspecte proposava potenciar la figura del tutor i incidir en la seva formació així com també insistir en la motivació dels estudiants per a l'ús de les tutories, el desenvolupament d'una política activa d'atenció a la diversitat, centrada en especial en els estudiants de primer curs i en la millora del rendiment acadèmic, i finalment, en la intensificació de les tutories en els períodes de matriculació.

El segon front té el seu origen en les titulacions agroalimentàries de l'EPS. En aquests estudis es dona una situació semblant a la descrita anteriorment en els estudis informàtics: alta taxa de repetidors, de persones que no es presenten als exàmens o que abandonen abans d'acabar el primer curs. També hi ha preocupació pel baix nombre

d'estudiants que demanen aquestes titulacions a les primeres opcions cosa que comporta que gran part dels seus estudiants es matriculin al setembre, quan ja s'han exhaurit totes les possibilitat d'ingressar en els estudis que havien demanat a les primeres opcions. Això fa que aquests alumnes sovint demostrin una baixa motivació per la carrera on estan matriculats.

Aquests estudis tenen com a coordinadora una persona amb una gran capacitat d'iniciativa i lideratge que, davant aquestes circumstàncies, va impulsar el professorat d'aquestes titulacions a percebre la necessitat de fer algunes accions per tal de donar resposta a aquesta situació.

Per la seva banda, quan l'equip docent -tant de les titulacions informàtiques com agroalimentàries- va analitzar aquesta situació va atribuir els problemes, gairebé exclusivament, al baix nivell previ dels estudiants i a les laxes normatives de permanència. En general es creu que l'alumnat que ingressa a l'EPS és un alumnat de "baixa qualitat" (les dades demostren que les notes de tall són baixes i que el 25% dels estudiants que hi accedeixen ja han començat i abandonat anteriorment altres estudis).

Vistes aquestes circumstàncies, la direcció de l'Escola Politècnica i les persones que coordinen els estudis informàtics i agrícoles van iniciar un seguit d'accions per tal de posar en marxa un pla per millorar l'atenció que s'ofereix als alumnes de primer amb l'objectiu de disminuir el fracàs acadèmic.

Aquesta preocupació és compartida pels quatre departaments implicats en la docència de les assignatures fonamentals de química, física, dibuix i matemàtiques, que són les assignatures on es concentra el major fracàs. Una part important de l'alumnat que es matricula a primer té serioses dificultats per seguir els continguts d'aquestes matèries, fet que provoca que durant dos o tres anys s'arrossegi una -o més d'una- d'aquestes assignatures de primer.

Les actuacions previstes conformen un pla de millores que s'anomena, en un principi: "Pla d'actuacions de suport i millora del rendiment acadèmic dels estudiants de primer curs". Aquest pla es va aplicar a les titulacions informàtiques (2 titulacions) i agrícoles

(2 titulacions). Posteriorment, durant el curs 2001-2002, es va fer extensiu a les enginyeries tècniques (5 titulacions).

El Pla té com a objectius:

- Millorar el rendiment acadèmic dels estudiants de les titulacions en les quals s'aplica.
- Disminuir el fracàs en les assignatures científiques fonamentals de primer curs.
- Dotar els estudiants de sistemes per assolir el nivell bàsic de coneixements que els permeti superar amb èxit els continguts de la carrera.
- Millorar la progressió general dels estudis.
- Millorar l'atenció personalitzada a l'estudiant.

Les actuacions concretes que es proposen al Pla són, d'una banda, ampliar l'oferta curricular amb assignatures propedèutiques i materials de suport que tenen com a objectiu atendre les diferents necessitats formatives dels estudiants i, de l'altra, proporcionar als estudiants orientació acadèmica de manera que el procés d'aprenentatge que realitzen es porti a terme en les millors condicions possibles.

Aquestes són les accions previstes:

- Impartir assignatures bàsiques de matemàtiques, dibuix, química i física pels estudiants de les carreres agrícoles i de física pels estudiants de les carreres informàtiques.
- Elaborar material de suport i autoaprenentatge de les assignatures fonamentals de física, matemàtiques, química i dibuix.
- Posar en marxa un sistema de tutories personalitzades.

Com a complement d'aquestes accions els departaments es van comprometre a portar a terme un procés de revisió i planificació dels continguts de les assignatures. A més, es va començar a estudiar l'organització dels estudis en quatre anys cosa que sembla més propera a la seva durada real. Aquesta revisió es va realitzar en el cas de les Enginyeries Informàtica de Sistemes i de Gestió en el marc de la revisió de Plans d'Estudis.

6.2. La veu dels professors de l'EPS

6.2.1. Els estudis.

Els professors opinen que els estudis d'enginyeria donen les eines, els coneixements i les tècniques per a desenvolupar la professió de l'especialitat que correspongui.

...aquí és com a Medicina on primer ho estudien tot i després s'especialitzen en un any. Doncs aquí igual, si van a una empresa se suposa que amb les bases que els hem donat, amb dos o tres mesos, seran capaços de fer la feina més difícil...

Opinen, també, que els estudis d'enginyeria requereixen un bon nivell per part dels estudiants i molt d'esforç personal.

...són carreres dures... requereixen molt d'esforç personal..

...Cal una certa maduresa i ser molt tossut i treballar molt fort...

Per sortir-se'n necessiten un mínim de Q.I. i si el tenen se'n sortiran.

Pensen, per altra banda, que una bona docència pot ser important però que allò que és imprescindible per superar les matèries és la maduresa, la dedicació i l'esforç de l'alumne.

La majoria dels professors fan les classes amb ganes i se les preparen bé. Però amb això no n'hi ha prou... és imprescindible l'esforç personal de l'estudiant.

...tant de bo el professor, posant-hi tot el màxim esforç, fent una classe perfecta, pogués fer que l'estudiant aprovés... però no és així. Hi ha molt d'esforç personal.

... el professor ha d'incidir des del primer dia perquè els estudiants posin molt d'esforç personal, molt de treball d'ampliació, molt de treball de portar les assignatures al dia. A vegades els alumnes després de tenir un parell de sorpreses espavilen... des d'un principi se'ls hi ha de dir, però és clar, és difícil.

Quan estudien pels exàmens finals el percentatge d'aprovats, potser no és tan alt com tu voldries, però tampoc és tan baix com el que has tingut a mig del quadrimestre.

Llavors la qüestió no són les classes o el tipus d'examen, sinó si la gent s'ha posat en serio o no. Fins que no arriben els exàmens i els tenen a sobre no s'hi posen.

...ho he intentat tot però segueixo tenint els mateixos suspensos que abans. Aquest curs ha anat fatal i no sé per què. Dones més material, intentes lligar les coses d'una altra manera, t'ho prepares diferents... i al final segueix igual. Vas fent coses però no hi ha resposta per part dels estudiants...

Precisament aquests aspectes de maduresa, bon nivell de coneixements i cultura de l'esforç és el que, en general, troben a faltar en els estudiants. Els professors es lamenten dels nivells cada cop més baixos i de la joventut actual que sembla haver oblidat els valors considerats com propis de la formació universitària.

...els falta estudi.

Jo pretenia marxar el més aviat possible de casa. Estava desitjant poder treballar. Però ara tinc la sensació que no es així... no tenen cap pressa... els és igual estar-se tres o sis anys estudiant.

Quan jo estudiava era diferent perquè tenies més responsabilitats, tothom havia d'assumir més responsabilitats de les que ara tenen.

...abans anar a la universitat era un sacrifici per a la família ara no... es viu com una fase més dels estudis.

... no estudien fins dos dies abans dels exàmens, no van a la biblioteca, no consulten els materials...

...piensan que la dinámica que traen del instituto ya les vale y que no estudiando y solamente asistiendo a clase ya es suficiente.

...a mi lo que más me asusta no es que vengan mal preparados, el nivel yo creo que se puede conseguir. Lo que me asusta es la apatía, la sensación de que estan tontones, que aguantan todo y que les da lo mismo esto y aquello.

...són molt innocents, per a ells no és prioritari estudiar... ni molt menys i m'ho han dit així... m'ho han dit a la cara... és la segona o tercera prioritat. Fa anys, quan jo estudiava, era diferent...

... els estudiants arriben amb un nivell que no és el d'abans... sobre el paper potser és igual, però ha canviat...

En resposta a la manera com arriben els estudiants als estudis universitaris, el professorat considera que els nivells han baixat molt.

Se'ls exigeix molt menys. Això és una dinàmica que es porta des de casa, començant per la família i que segueix a l'escola, als instituts... fins que arriben aquí i respecte a l'exigència és igual... molt poca. Es pensen que perquè presenten bé el quadern... doncs que ja està.

...el nivell dels continguts que s'imparteixen en els estudis no ha baixat respecte a uns vuit o nou anys enrera però el nivell d'exigència sí ha baixat.. i molt!

...si no s'exigís menys, aquí no aprovaria ningú...

Aquesta baixada en l'exigència és un tema controvertit ja que tots els docents tenen molt present la responsabilitat social que implica la formació d'enginyers.

...no es poden baixar tant els nivells. Estan fent una enginyeria i això implica una responsabilitat respecte a la seva formació. Si no, passa que després els ponts cauen...

...aquí no estem fent filologia, ni formem mestres, aquí formem enginyers que s'hauran d'enfrontar a problemes tècnics amb responsabilitat social...

Per als professors, la principal causa del fracàs acadèmic és la manca d'estudi i d'esforç dels alumnes. Tot i així, també apunten altres factors: el nombre d'assignatures que els estudiants han de cursar de manera simultània i la interrupció de la docència durant el final del primer semestre.

Ara tenen 10 o 12 assignatures i es una barbaritat. Això fa que es dispersin.

...Hi ha un problema de comunicació amb els alumnes...Tu no ets capaç de veure si han entès o no han entès les coses. I quan t'adones ja és massa tard...

Hauríem d'anar perquè les assignatures troncal fossin anuals.

Tendria que haber mucha más continuidad. Estos parones así, son una pasada. En diciembre ya no se hace casi nada y ya hasta mitad de febrero. Luego, claro, no aprueban, no rinden... pero, si es que apenas hacemos clase. Y el nivel de energia que necesita un alumno para empezar otra vez en febrero...cuando se vuelve a poner ya es el mes de mayo y dicen: ¡vaya, todo lo que ha dado esta mujer! ¡Ya es imposible recuperarme... !

Algun professor relativitza el fracàs de la següent manera:

...quan jo vaig estudiar, 3 de cada 7 estudiants no van aprovar cap assignatura. I això no es considerava un fracàs... era normal... ara això seria una catàstrofe. Ara aprova més gent i encara es pensa que hi ha molt de fracàs... és una concepció de l'època que vivim...

La resposta a aquest fracàs hauria d'encaminar-se a programar cursos inicials o preparatoris, revisar i rebaixar els continguts dels plans docents, tenir menys estudiants per aula, etc.

...bàsicament s'hauria de fer un curs 0. En el fons és allargar una mica els estudis però si ho fem bé potser no els allargaríem perquè hi estarien 6 anys, igual que ara, però sense repetir assignatures. Després s'hauria de baixar del burro amb els continguts d'algunes assignatures... estem fent coses per inèrcia i totes aquestes coses... s'hauria de seleccionar molt més i després jo crec que s'hauria d'exigir molt més als estudiants... Jo crec que fan errors que són inadmissibles com ara faltes d'ortografia... som massa laxes.

Els plans d'estudis estan condensats de matèria.... En el nou pla no canvia la base sinó les eines...

Tenim assignatures que en són dos de quadrimestrals. Ara és probable que passin a ser una d'annual... això sí que és important perquè encara que en aquestes quadrimestrals no s'ha comprimit el contingut... canvien de professor... i quan comencen a entendre l'assignatura, s'acaba i n'han de començar una altra, amb una altra persona.

...tendríamos que darles ánimo, o sea, darles... no sé como decirlo, como picarlos... picarlos un poco para que tengan afan de saber... hay que ayudarles a cambiar la mentalidad y decirles que ellos pueden... que con resistencia al trabajo y al estudio se puede aprobar....

Alguns professors pensen que la saturació de contingut de les assignatures troncales és una de les causes de la mala situació acadèmica:

... les troncales estan saturades de continguts...

...el nivell que s'està donant es superior al que s'utilitza en les altres assignatures...

Per això alguns docents pensen que s'hauria de tenir un text bàsic que facilités els continguts a l'estudiant i, a classe, poder dedicar temps a la relació de continguts i la seva aplicació. Per contra, altres pensen que a les troncal el que s'ha de fer és proporcionar continguts perquè els textos ja existeixen i és feina de l'estudiant consultar-los per ampliar coneixements.

...en les troncal has de donar contingut...

... els textos que existeixen tenen 1.200 pàgines. Caldria fer textos més fàcils de consultar per a ells...

...si donem material per a les troncal voldrà dir que no podrem moure els continguts...

...s'haurien de donar problemes i que ells els facin...

...les fonts d'informació són moltes. Donar-ne una seria empobrir la matèria...

Segons els professors, la massificació de les aules durant els primers cursos impedeix mantenir una comunicació adient amb els estudiants. A més, el primer curs és el moment en el qual es nota més la distància generacional i la que s'estableix entre professor-estudiant. Així, alguns professors comenten que no saben com van assolint els continguts els alumnes fins el dia de l'examen, que és quan es veuen els resultats. No es té, per tant, la possibilitat de regular el que es fa a l'aula.

Amb 80 persones a classe....com t'interessa per ells?, com obres un debat?...En un grup reduït si que pots fer que ells es sentin escoltats, però a la que comences amb més de 40, ja està, et cau a sobre l'anonimat dels estudiants

Per mi el problema d'aquests estudis és la massificació. Fins que no es resolgui, la qualitat difícilment es podrà anar augmentant. Jo crec que és el factor més important. No és el mateix donar una classe a 20 que a 90 persones. Doncs a partir d'aquí ja està. Jo he après a fer classe només a aquells que tenen interès per aprendre. És impossible ensenyar a tothom perquè no tothom pot ser enginyer.

Respecte a les assignatures de primer que presenten un major fracàs els professors opinen que:

Les matemàtiques, la física, la química o el dibuix són assignatures que un enginyer electrònic, un enginyer informàtic o un tècnic agrícola pensa que no ha de conèixer, però són bàsiques. Són la base d'altres assignatures que moltes vegades es recolzaran en aquestes. El que passa es que els estudiants no entenen perquè les fan i les fan amb

desgana. Aquest és un dels problemes d'aquestes titulacions. A més a més, aquestes assignatures són la base de la carrera per tant estan totes a primer curs.

Aquestes assignatures no són selectives però sovint fan de filtre ja que un que vulgui fer una enginyeria sap que les ha de fer per poder després passar.... Si a mi m'interessa fer algunes coses més avançades necessitaré aquests coneixement, per tant les faig. .. La persona vocacional sap que ha de passar per aquestes assignatures... el que no és vocacional no vol passar i llavors aquestes assignatures li fan de frontera.

Aquestes assignatures són... un mal començament per una carrera. Però és imprescindible. Jo així ho crec...

... abans si eren un filtre...ara no es filtra res...si es filtrés, alguns ja no haurien d'haver aprovat la selectivitat...

Aquestes assignatures no són més dures...com ho explicaria? Potser, hi ha un percentatge més alt de gent que troba aquestes matèries complexes. Potser sí, i això fa que l'adquisició de coneixements sigui més complicat... Potser hi ha matèries d'altre tipus de configuració que el percentatge de gent que la troba complexa és minoritari. No? Però, jo per exemple, si a mi em fessin anar a estudiar història em passaria com a molts d'aquests estudiants de primer... És com el corre més o salta més... cadascú està preparat per... no?

En dibuix saben que si fan un nombre determinat de làmines i les fan ben fetes, això és una bona part de l'assignatura i que podran aprovar. Però amb matemàtiques no tenen aquesta seguretat. Per tant, moltes vegades es dediquen el primer any, els dos primers anys a fer dibuix i després el tercer any agafen les matemàtiques i les aproven en un o en un parell d'anys, però es clar, després diuen... Uf!... és que les matemàtiques les he aprovat al tercer o quart any. I no és cert és al primer o al segon.

6.2.2. Els estudiants.

Des de la perspectiva dels professors els estudiants d'estudis tècnics han de ser persones a les quals "els ha d'haver agradat jugar amb les coses. Als 11 o 12 anys han d'haver-se interessat per com funciona un radiocassette o qualsevol altre aparell. Han d'haver desmuntat alguna cosa, haver jugat amb les coses, tenir interès" però en l'actualitat sembla que allò que més atrau els estudiants cap aquest tipus d'estudis és la idea que tindran feina només d'acabar la carrera.

La majoria de professors opinen que els alumnes són poc madurs: “*no són alumnes dolents són poc madurs*” i estudien molt poc . I mentre alguns es queixen de l’actitud passiva que manifesten els estudiants: “*a classe són molt calladets, s’ho empassen tot, no participen... res...*”, altres relativitzen aquestes percepcions: “*cada vegada els veiem més petits, perquè cada vegada nosaltres són més grans... Jo els veig com sempre.*”

Paral·lelament, pensen que, en general, dediquen poc temps a estudiar:

“*Els estudiants estan en grups d’esplai, en equips esportius, fent música... i el cap de setmana és el cap de setmana... si a més estan festejant i viuen en un pis d’estudiants... doncs és normal que no tinguin temps per estudiar.*”

I molts coincideixen també en el fet que els estudiants arriben amb una idea equivocada del que representen uns estudis d’Enginyeria. Així, un professor d’informàtica ens deia: “*Els estudiants intueixen que estudiar informàtica és treballar amb computadors i fins que no porten dos o tres anys aquí no saben què vol dir... quan es matriculen per primera vegada molts no saben on es fiquen...i es clar després els sorprèn que s’hagin d’estudiar moltes matemàtiques i molta lògica...*”

Una tutora dels estudis agoalmentaris coincidia amb aquesta idea quan ens comentava: “*Els estudiants que vénen en primera o segona opció ho fan amb la idea que es trobaran amb els tomàquets, les vaques... el que sigui.. i llavors es troben amb la física, les matemàtiques... i es clar, no els agrada. No s’adonen que és una enginyeria i que primer és una enginyeria i després és agrícola.*”

Per altra banda, un bon nombre d’alumnes es matricula en sisena o setena opció i “*amb un perfil curricular que anava encaminat més a una biologia, medi ambient o zoologia que a una enginyeria.*”

6.2.3. L'accés a la universitat.

Podríem dir que tots els professors amb els quals vam parlar comparteixen la idea que existeix un salt important entre la Secundària i la Universitat:

“*Hi ha un forat entre com arriben a la universitat i el que la universitat espera que sàpiguen... i no sé com ho arreglarem... però serà difícil arreglar-ho...*”

“És la típica situació; troben molt de salt entre l'últim curs de Secundària i el primer d'Universitat; aterren aquí i encara els falta espavilar-se. Jo crec que això és produeix a tots els estudis.”

“Els instituts saben molt bé el nivell que aquí s'exigeix, el que passa es que els han tret una hora setmanal de les assignatures... i els han canviat els programes... Tinc molts companys que són professors d'institut i ells saben que la universitat no ha canviat els programes mentre que ells poden explicar molt menys... això els angoixa... perquè diuen: aquests nanos tindran molts mals de cap. I és així, realment els tenen.”

“Progressivament a la univesitat está arribant gent més diversa... i a més existeix el concepte de fracàs escolar.”

Precisament, els docents pensen que els estudiants accedeixen a la universitat amb un nivell baix de coneixements que els fa realment difícil seguir de manera adequada les matèries de primer:

“No sé com surten d'aquí –això ho hauria de dir la indústria- però que arriben amb menys base que abans, això és segur.”

“El rendiment dels estudiants el primer temps a la universitat baixa perquè s'han d'adaptar... aquí els mètodes de treball són uns altres i s'han d'espavilar més tots sols.”

També se sol fer referència a la necessitat que els estudiants adaptin les seves formes d'estudiar a les demandes del context universitari:

“... els alumnes no estan acostumats a organitzar-se. A l'Insitut tenien ara un examen parcial... ara una prova de control... aquí no. Aquí només hi ha exàmens al febrer i al juny, aquí no et van organitzant el temps d'estudi i te l'has de marcar tu.”

“Amb el Batxillerat els alumnes vénen amb més mala base que abans. Es diu que ara hi ha alumnes llestos i menys llestos, com abans, però si vénen fluixos no hi ha massa res a fer.”

“No s'aprèn amb treballs i a l'ESO només han fet treballs...”

“Tenen un canvi fort de ritme i tenen molt més treball.”

I és bastant general la idea que es necessària més coordinació entre la Universitat i la Secundària per tal de millorar la informació que es dona als estudiants respecte aquests estudis.

“...vénen desinformatats... crec que s’hauria d’incidir d’una manera especial en els instituts o en les jornades que es puguin fer d’informació en la universitat...”

“Els estudiants vénen molt mal orientats. V’enen amb una nota molt justeta amb un 5 i una mica més i llavors es troben amb unes assignatures amb un nivell d’exigència important.”

“...no sé si als instituts saben el que aquí s’exigeix...”

“Cal incidir en el Batxillerat...”

Així, mentre alguns professors apunten la idea que la Universitat s’ha d’adaptar al nou escenari: “potser també la Universitat s’ha d’adaptar als canvis que hi ha... tenir en compte els canvis a l’hora de definir el contingut de les assignatures...”, altres no volen ni sentir a parlar de més canvis i argumenten: *“Hacemos un mal servicio a la sociedad y a los alumnos buenos bajando niveles y dejando de dar los contenidos “difíciles”.*

“Qualsevol estudiant d’aquesta Escola té el mateix dret que un estudiant d’una altra escola, el de ser un bon especialista.”

6.2.4. El Pla de Suport a la Docència.

En aquest punt els professors consideren positives les iniciatives empreses per tal de millorar la docència a l’EPS. En general, docents i tutors de les diferents titulacions observen com els estudiants que arriben a l’Escola, procedents de Secundària, són persones amb diferències marcades respecte al nivell de coneixements, interessos i motivacions. A més, existeix la creença que amb el nou Batxillerat Logse aquestes diferències seran encara més importants.

Per tot això, els professors i tutors reflexionen sobre el tema del fracàs dels alumnes i, si bé consideren que aquest fracàs sempre ha existit, observen com ara hi ha un major control o una major preocupació social pels rendiments dels estudiants universitaris. Davant aquesta situació consideren com a positives les iniciatives que es proposen i intenten vies de solució, encara que es mostren escèptics davant la idea que el problema es pugui solucionar d’una manera definitiva.

Assignatures bàsiques

Els professors, tant els que fan docència a les assignatures bàsiques com els que no en fan, consideren molt positives aquestes assignatures. En les seves valoracions fan referència al baix nivell de coneixements dels estudiants:

“Hi ha gent que porta nivells molt més baixos dels que haurien de portar en determinades assignatures. Les assignatures bàsiques van bé però s’haurien de generalitzar a altres matèries i no únicament a matemàtiques, física o dibuix.”

“En començar l’assignatura passem una prova que hem preparat. El nivell en aquestes proves és nul. No saben les coses més bàsiques, continguts que s’han donat a l’ESO però que com que no han fet física al batxillerat doncs els hi queden lluny.”

“La majoria d’estudiants reconeix que l’assignatura li ha anat molt bé, que portava un nivell zero, i que l’ha ajudat a situar-se i que per tant preveuen que el curs vinent l’assignatura troncal els hi anirà bé.”

Els docents apunten, com a causa principal d’aquesta situació, el fet que els estudiants han fet aprenentatges superficials, aprenentatges exclusivament dirigits a aprovar exàmens. En definitiva, aprenentatges que no permeten utilitzar els coneixements en diferents contextos:

“Quan comencen els falla la intuïció. Moltes coses les podrien saber, segur que les saben, encara que a ells els sembla que no. Aplicant el sentit comú moltes coses les respondrien bé. Estan com col·lapsats perquè a la mínima pregunta que els fas, per senzilla que sigui, els ja pensen que els hi estàs preguntant alguna cosa molt complicada... diuen: segur que el que m’està preguntant té truco. I llavors diuen tonteries. A mig curs ja han vist que no vas d’això i llavors estan molt més receptius. Un estudiant pot no recordar-se de com es calcula el volum d’una esfera i això es pot entendre però el que no pot ser es que expressin el volum en m². Quan algú a nivell de carrera fa aquest tipus d’error...això és greu.”

Per altra banda, els professors observen com els estudiants mantenen una actitud molt més participativa en les assignatures bàsiques:

“En les assignatures bàsiques els estudiants estan molt més interessats. I tant! Jo veig que a l’assignatura troncal a última hora ja estan que no enganxen res, en canvi a la

bàsica si que et fan preguntes... a mi em sembla molt interessant perquè t'ho has de preparar molt bé perquè són coses que estem acostumats a donar-les per sabudes. Per exemple, quan els expliques que si tires un mòbil de la taula independentment de la velocitat amb la que el tiris trigarà el mateix a caure es queden sorpresos i de vegades els ho has d'explicar molt bé... Poc a poc van entenent i llavors els hi agrada. Però en canvi a l'assignatura troncal, s'asseuen allà i no entenen pràcticament res. Et poses a parlar de camp elèctric i de coses que els no han vist mai i llavors no poden seguir i no tenen cap interès.”

En aquest sentit, s'observen diferències en la manera com els professors consideren que cal portar la docència en aquestes assignatures respecte a la resta d'ensenyances, perquè assenyalen que aquesta requereix una preparació diferent per part del professor. En aquestes assignatures cal fer explícits passos i elements que normalment es passen per alt i, per tant, que no s'expliquen ni s'expliciten:

“... les bàsiques requereixen preparació per part del professor. S'han d'explicar coses que normalment ja donem per sabudes. S'han d'explicitar coses que normalment les passem. A vegades expliques coses elementals i queden sorpresos, ho entenen i els agrada.”

Per tant, sembla que els professors, a través d'aquestes assignatures, adquireixen molta més consciència de com poden ajudar els alumnes a aprendre, coneixen més les seves dificultats i poden fer intervencions més adequades. De totes maneres, pensen que la valoració d'aquesta actuació del Pla de Suport a la Docència s'haurà de fer en funció dels resultats que els estudiants que han cursat les matèries bàsiques obtinguin en l'assignatura troncal.

“He preguntat a un parell d'alumnes que l'any passat els vaig tenir a bàsica i que ara estan cursant la física troncal i diuen que els va molt bé. Que estan contents... que han de treballar... es clar, això ja era d'esperar... però que ho entenen tot molt millor, més ràpid i amb menys esforç... se'n van sortint”

Les tutories

Els professors coincideixen a valorar les tutories com a positives encara que plantegen dubtes sobre la seva utilitzat de cares a la millora del rendiment dels estudiants.

D'entre totes, les tutories de matrícula possiblement són les més valorades ja que els professors veuen molt clar quin ha de ser el seu paper:

“El problema és que quan venen a matricular-se moltes vegades la matrícula la fa gent que no és de l'escola sinó que són gent contractada precisament per a la matrícula i que no tenen ni idea de com funciona l'escola, perquè les poques coses que li han ensenyat són coses del procediment de matriculació. És important que la matrícula la faci gent implicada, que siguin conscients de la problemàtica dels alumnes de primer. És important que la faci el tutor i que quan un alumne arriba aquí sàpiga que ha d'anar a parlar amb un tutor i que aquest tutor l'ajudarà i l'orientarà a triar les assignatures.”

Per això, valoren positivament el fet que a través de les tutories poden mantenir una comunicació més personal amb els estudiants.

“Jo no sóc tutor però veig que els tutors mantenen una relació molt més personal amb l'alumne que els altres professors de l'escola. La relació no es limita només a l'acte presencial de rebre la classe del professor, sinó que hi ha un contacte com a mínim més humà.”

“Forçar-los a veure'ns cada més o mes i mig.... Permet establir una relació més personal.”

“Permeten tenir una relació més personal amb l'estudiant.”

“ S'estableix una bona relació amb l'estudiant.”

Tot i que la valoració general és bona, els tutors, davant la qüestió de què és per ells la tutoria, parlen de manera diferent: demostren, per tant, una comprensió diferent dels objectius de la tutoria així com del seu caràcter formatiu. D'aquesta manera, mentre que per alguns professors la tutoria és una eina que ajuda -o pot ajudar- l'estudiant en la seva adaptació al context universitari, altres es plantegen més dubtes respecte si l'ensenyament universitari realment ha d'incloure ajuda, guia i supervisió cosa que els porta a pensar que, amb les tutories, l'estudiant potser no s'espavilarà prou. Aquests professors també veuen la necessitat que l'estudiant s'adapti a les noves circumstàncies, però és bastant habitual pensar que només ho farà quan hagi rebut algunes “patacades”.

“El canvi entre Secundària i Universitat és fort i el fet de poder-se relacionar amb el tutor amb naturalitat ajuda...”

Els tutors també perceben de diferent manera la seva capacitat per ajudar els estudiants. Així, mentre que alguns entenen la relació interpersonal com a base de l'ajuda, i la tutoria, com l'escenari que permet donar-la, altres tenen més dubtes respecte a la seva pròpia capacitat per ajudar.

“Potser la feina més important és que l'estudiant tingui un pont a través del tutor... quan arriben aquí a la universitat venen molt despistats, els podem donar més eines per interpretar els processos... podem facilitar la integració i fins i tot doncs si potser les coses no li surten bé pot tenir una persona que el pot ajudar a interpretar una mica el que està passant i donar-li ànims....”

“...tinc una visió ambivalent ...crec que els ajudem però els resultats són poc evidents...no venen a dir-te si el que els has dit els ha anat bé.... no sabem si quan deixen de venir ho fan perquè els ha anat bé i ja en tenen prou... o perquè realment no ha anat bé.... Hi ha una incomunicació completa.”

“Es un poco difícil eso de ser tutora. Yo no había hecho de tutora nunca, la verdad que no sabía como hacerlo. Cuando empecé no sabía qué hacer. No sé si me veo como tutora. Hicimos tres reuniones y el ambiente siempre fue... frío. En parte me veo responsable, porque a lo mejor la preparación de esas reuniones tenía que haber sido mejor por mi parte. No sé, quizás yo entraba allí con la idea de que ellos iban a hablar i no, eres tu que tienes que saber lo que vas a hacer. Seguramente si se hacen reuniones más continuas también va mejor.”

6.3. La veu dels estudiants de l'EPS

6.3.1. Els estudis.

Tots els estudiants entrevistats són de primer curs de manera que no tenen una visió general dels estudis i les seves perspectives són, per tant, limitades a aquest curs.

“...tenim 6 assignatures de mates. Vull dir que quedes fart de les matemàtiques. Aquest és l'inconvenient que té la informàtica i tothom t'ho diu quan entres: sobretot matemàtiques...”

“... primer és molt avorrit.”

“... tot són fórmules i així...espero que l'altre any estigui més bé.”

“Home ja m’havien avisat que el primer curs era així. I ja t’ho esperes. Et diuen: primer i segon és difícil i tercer és un passeig. Vull dir que t’ho pots agafar amb calma, tranquil·lament.”

Una de les queixes dels estudiants és la de l’excés de treball:

“Hi ha molta feina. Jo el primer quadrimestre pensava: però per què t’has matriculat de tot!” Estas acostumat al batxillerat que en tens 10, 12 assignatures i vens aquí i penses amb 5 podré.”

“... tothom et diu “el primer any ves a provar” Agafes totes les assignatures i veus el límit que tens.”

“...t’hi has de posar. Però crema molt...”

“Ara estem en el mes dels exàmens i t’hi has de començar a posar en serio. Comences a les 5 i a quarts d’una acabes. .. I vas fent... cada dia igual.”

“... a mi em va molt bé agafar exàmens de fa 5 o 6 anys i fer-los tots.. veus el que entra a cada examen... i això va molt bé...”

“... jo tinc amics que fan lletres i no fan res. I tu com un tonto cada dia a estudiar fins a les tantes...”

“Els de lletres es posen a estudiar i bueno, fins que t’ho saps. Però lo nostre ho has de saber fer i després a més a més t’has d’aprendre com és l’enunciat... ho has de memoritzar, a més.”

“Tinc amigues que fan magisteri i allà ho aproven tot i aquí... No hi ha dret perquè això també és una carrera de tres anys... i en canvi ...”

Però també la de la manca de funcionalitat que veuen en algunes assignatures:

“... per exemple a l’àlgebra bàsica jo no li veig res... No serveix per absolutament res, almenys des del meu punt de vista. No sé jo... potser algo sí que em va bé... la matemàtica discreta sí... aquesta una mica per muntatge.. però el que és matemàtica pura no.”

En relació a la docència, els estudiants comenten:

“... en algunes pràctiques ens donen dossier de problemes i anem fent. N’hi ha que et donen també llibre per a la teoria... depèn de les assignatures. A àlgebra mateix et va millor agafar els teus propis apunts, per què si tens llibre, te’l mires i és que no entens

res. En canvi a computadors, si tens un llibre doncs t'ajuda molt quan ets a casa... A computadors no cal que agafis apunts... en lògica si no agafes les teves propies definicions no entens res del llibre... el llibre el tens a casa apartat en un cantó i no el toques. És el que li passa a quasi tothom.”

Quant a les qualificacions i el fracàs acadèmic, els alumnes diuen que es desanimen quan veuen que han estudiat i que després els resultats no són els que esperaven:

“Hi ha una assignatura que d'unes 80 persones que ens hi vam presentar a l'examen, només 13 la vam aprovar.”

*“Les llistes de notes són molt bèsties...cada cop que vas allà et quedes... bueno...
... jo em vaig desanimar molt el primer quadrimestre. Pensava “És que plegaras” clar, jo veia que havia estudiat i tot i que només n'havia aprovat una...”*

“... hi ha molta gent que es desespera i plega...”

“... a mi em van dir que comptem que només acabaran 16 o 20 persones com a molt...i a segon cicle n'entren uns 40 o 50 i en surten 4 o 5 cada any... Això desmotiva molt...”

Els estudiants expliquen aquest fracàs de diferent manera: les expectatives en relació a la carrera, els horaris, el treball personal...

“El problema és que per entrar aquí la nota és molt baixa i hi ha gent en cinquena o sisena opció i no s'imaginem que després les coses aniran així...”

“...home hi ha de tot... gent que s'ho agafa molt bé dient: “Ai! Ara no, ja ho farem” i després ja està. Després hi ha gent també que veus que s'hi mata molt i que no se'n surt...”

“Jo el dimarts començo a les 9 i acabo a les 9. Clar dimarts ja no fas absolutament res. El dimecres plegues a les 2 i després tens una classe de 6 a 8. Doncs el dimecres, com a molt fas de 4 a 5...”

“... jo em trobo que quan vaig començar vaig conèixer gent que ja no he tornar a veure a classe...també hi ha gent que només la veus als exàmens...”

6.3.2. Els professors.

Els estudiants són, en general, poc crítics amb el professorat i quan no segueixen les classes s'atribueixen la responsabilitat del no-aprenentatge. Tot i així, en aspectes com

ara l'actitut del professor o l'entusiasme que manifesta el docent en relació a la seva assignatura solen ser més crítics .

"... depèn hi ha de tot..."

"... hi ha classes que és que no entens gaires res..."

"...per exemple el profe de lògica... jo veig que ell és el rei, que en sap molt de lògica.. però el que passa es que de cares als alumnes... per mi que no se sap explicar... Fa la classe com si la fes per ell i clar molts alumnes és per això que no segueixen..."

"Depèn de qui, només vé i et fot el rotllo i si no l'entens és el teu problema. Però hi ha d'altres que no, que et van mirant, insistint a veure si ho entens..."

"...aquí hi ha professors que fan les classes com si estiguessin avorrits... sí, sí, jo els veig així, van omplint la pissarra... i ja està."

"Els professors fan les classes pels repetidors no per nosaltres, nosaltres només són allà."

"...hi ha professors que ho fan tot molt complicat, llavors la gent no entén res i tothom xerra, a la que el profe es gira a la pissarra moltes vegades sents un xiu, xiu..."

6.3.3. L'accés a la universitat.

Els estudiants manifesten haver fet una elecció poc reflexionada i haver pres decisions en funció de factors poc vinculats a la vocació.

".. jo volia fer periodisme... fins a quart d'ESO volia fer periodisme... i a més una cosina meva ho va fer i molt bé.. però al batxillerat quan vaig haver de triar vaig triar ciències..."

"...jo he decidit venir aquí perquè vull fer de pagès."

"... m'agradava l'electricitat i la informàtica... però al final, quan vaig veure que hi havia més futur amb això doncs vaig fer informàtica..."

"... al batxillerat tries molt sense saber què tries... jo no ho tenia clar, però van venir un dia i em va dir "has de triar avui les assignatures" Tothom va quedar així.... Jo vaig triar l'opció que no tenia llatí..."

"...el llatí ajuda a molta gent a decantar-se cap a una cosa o l'altre..."

"... a mí em va costar molt saber si volia fer ciències o lletres..."

"...tens poca informació. És lo típic: t'envien al Saló de l'Ensenyament i surts carregat de bosses i t'has quedat igual..."

“...la informació és igual perquè quan arribes les coses són molt diferents. A mi les assignatures... vull dir que no sabia ben bé de què anaven, ni el que es feia... no et diuen el que són les assignatures.. veus el nom i ja està...”

6.3.4. El Pla de Suport a la Docència.

Assignatures bàsiques

Els estudiants entrevistats reconeixen la seva manca de nivell en les matèries que cursen a l'assignatura bàsica i, per això, pensen que els és útil. Amb tot, tenen molt clar que la bàsica no els farà aprovar la troncal d'una manera fàcil i que hauran de treballar fort. De totes maneres, creuen que a les matèries bàsiques s'hi podrien introduir continguts de les troncal i no centrar-se de manera exclusiva en allò bàsic que, sovint, han estudiat a Secundària encara que sense aprendre-ho.

“ ...A mi em va molt bé...”

“Em serveix per anar canviant de xip... ara estic agafant la mecànica.”

“A mi en Batxillerat em van aprovar perquè passés... però aquí es diferent... és com si volguessis multiplicar sense saber sumar, saps? Doncs és el mateix.”

“Els primers dies a la troncal ens parlaven de coses que jo no sabia ni que existissin”

“No sabia ni fer vectors, doncs com vols que pogués seguir la troncal”

Tutoria

En general els estudiants manifesten una opinió favorable respecte a la idea de les tutories. Quan se'ls planteja l'interrogant de perquè valoren bé les tutories, diuen que existeix un canvi important entre el sistema al qual ells estan acostumats i el que troben a la Universitat i creuen que els tutors els poden donar informacions i consells que els poden ajudar.

“...jo crec que és bo per als alumnes com jo, de primer any,... perquè és clar, és que véns aquí i estàs ben perdut... sempre va bé tenir una ajuda... ... jo vaig demanar beca, la tutora em va explicar diguéssim tot el que havia de fer... doncs és això t'ho expliquen tot...”

“... està molt bé perquè sempre tens allò, tens algú a qui recórrer...”

“...va bé perquè quan arribes aquí, t'expliquen el que has de saber...”

Així mateix, veuen important la primera tutoria, la de matrícula, tot i que algun estudiant diu que no li va agradar i que, fins i tot, el va desmotivar el fet que li diguessin que la carrera era de tres anys però que tots la farien en 5 o 6. En canvi, altres alumnes pensen que aquesta informació els ha servit per no pensar que el fracàs és personal.

Amb tot, els estudiants són més crítics amb l'actitud d'ajuda que demostren alguns dels seus tutors en les tutories i alguns dels professors:

“el dia de la matrícula vaig anar allà i em va explicar a raig com funcionava tot.”

“hi ha tutors que no saben res del que els demanes, els dius com em puc matricular a través d'internet? i et diuen: haa! et pots matricular a través d'internet?”

“igual que hi ha alumnes i alumnes, també hi ha tutors i tutors...”

“vas allà et diuen que t'has de matricular, les assignatures bàsiques i ja està....”

6. 4. Una pràctica psicopedagògica a la universitat.

En aquest apartat es presenta el cas d'assessorament. Aquí es descriu i es configura el perfil de l'assessorament portat a terme. Té diferents parts: les persones implicades, la demanda, el procés d'assessorament, el desenvolupament de l'assessorament i l'impacte que el treball realitzat ha tingut.

6.4.1. Les persones implicades

L'assessorament es va dur a terme amb els professors de les titulacions informàtiques i agroalimentàries. Durant l'últim curs, 2001-2002, també hi van participar professors de les enginyeries tècniques industrials.

Els professors assumeixen diferents rols de manera que en els documents es parla de:

- *Coordinadors* de tutories i del Pla de suport a la docència. Hi ha dos coordinadors: un de les titulacions informàtiques i un altre de les agroalimentàries.
- *Professors*. Professors dels primers cursos que no són tutors.

- *Tutors*. Professors de primer curs que assumeixen tasques de tutors, seleccionats pels coordinadors en funció del seu coneixement de les persones concretes i de la disposició que se'ls suposa per assumir aquest rol. El nombre de tutors per cadascuna de les titulacions està en funció dels recursos econòmics amb els que es podia comptar i del nombre d'alumnes matriculats (la ratio és entre 15 o 20 alumnes per tutor).
- *Professors de les assignatures bàsiques*. Professors que exerceixen la docència en les assignatures bàsiques de matemàtiques, física, química i dibuix.

En cada curs en què es va portar a terme l'assessorament van canviar alguns dels professors i tutors involucrats.

Els docents implicats en cadascun dels tres cursos que va durar l'assessorament són: en el primer curs (1999-2000), l'assessora, 15 tutors i els 2 coordinadors del pla. En algunes de les reunions on es realitzava l'assessorament també hi van assistir els professors de les assignatures bàsiques i, en una, van ser convocats tots aquells que impartien docència als primer cursos de les titulacions considerades.

Durant aquest primer curs només tenien tutor els estudiants de nou ingrés.

Estudis	Nombre de tutors
ETIG	5
ETIS	3
ETAEA	3
ETAIA	4

Durant el segon curs (2000-2001), també es va treballar amb 15 tutors i els dos coordinadors. Dels 15 tutors, 9 eren els mateixos que en l'any anterior i la resta s'incorporaven de nou a les tutories. Les causes per les quals 6 tutors del curs anterior van deixar de ser-ho, van ser principalment dos: la incompatibilitat existent entre qualsevol altre càrrec de gestió i el rol de tutor i el fet que per fer de tutor s'hagués de

ser professor de primer curs. Durant aquest curs, el Pla de tutories també va afectar els estudiants repetidors de les quatre titulacions.

Estudis	Nombre de tutors
ETIG	5
ETIS	3
ETAEA	3
ETAIA	4

Finalment, durant el curs 2001-2002 es va ampliar la dotació pressupostària dedicada al pla de tutories per tal que aquest es pogués aplicar a les Enginyeries Industrials. Amb l'assignació pressupostària, va ser possible incorporar 10 tutors més al Pla que va passar a afectar vuit titulacions. També augmenta el nombre de coordinadors.

Durant aquest curs, el Pla només afecta els estudiants de nou ingrés i la ratio queda en 20 estudiants per tutor.

En total es va treballar amb 25 tutors, distribuïts, en funció de la matrícula, de la següent manera:

Estudis	Nombre de tutors
ETIG	4
ETIS	3
ETAEA	2
ETAIA	3
ETI	3
ETIQI	3
ETIM	4
ETIEI	3

Com ja hem comentat, la selecció de tutors era feta pels coordinadors i aquest procediment va ser objecte d'algunes discussions ja que hi havia diferents opinions respecte a la seva conveniència. D'una banda, els coordinadors creien que mentre el Pla estigués en fase experimental era millor comptar amb la gent que donava suport al projecte, mentre que, per l'altra, alguns professors deien que no se sentien a gust participant en un projecte en el qual no s'obria la porta a tothom per igual.

També cal tenir en compte que els tutors rebien una assignació econòmica, a més d'un nomenament del rector, pel fet de portar a terme les tasques de tutories i exercir com a tal. Aquestes compensacions podien resultar poca cosa, però en opinió d'alguns tutors eren suficients per crear diferències.

L'assignació de tutors als alumnes es feia en el moment de la matrícula quan, juntament amb el sobre de matrícula, es lliurava un sobre amb el nom del tutor que havia estat assignat en cada cas. Aproximadament, a cada tutor li corresponia la tutorització d'entre 15-20 estudiants, però la ratio va anar variant amb els cursos. Així, durant el primer curs en el qual es van implantar les tutories (1999-2000) només tenien responsable els estudiants de nou ingrés mentre que en el curs 2000-2001 també es van tutoritzar els repetidors. En el tercer curs, en augmentar el pla de tutories a quatre titulacions més, amb una dotació de només 10 tutors nous, es van tornar a tutoritzar únicament els estudiants nous i la ratio va ser de 20 alumnes/tutor, massa alta per assegurar l'intercanvi i la relació amb tots els estudiants.

La primera informació que reben els estudiants quant al fet de tenir un tutor així com del sentit de les tutories, és durant la presentació que l'Escola realitza anualment de cadascuna de les titulacions.

6.4.2. La demanda d'assessorament: millora de l'atenció als estudiants.

L'EPS vol introduir millores en l'atenció que dona als estudiants a través de la implantació d'un Pla de Suport i Millora de la Docència. Aquest Pla inclou un sistema de tutories personalitzades als estudiants. Per a la implantació del Pla es fa demanda d'assessorament.

6.4.2.1. Suport institucional al Pla.

El Pla de Suport i Millora de la Docència compta amb un gran recolzament institucional ja que tant el Vicerectorat de Docència i Estudiants com el Consell Social donen suport logístic i econòmic a aquest Pla de manera que queda aprovat en la Junta de Govern de la universitat de Girona el 30 de setembre de 1999.

En considerar el suport institucional, cal assenyalar que la universitat de Girona, a través del Vicerectorat de Docència i Estudiants, impulsa un *Pla d'atenció als alumnes de primer curs* amb l'objectiu principal d'aconseguir que tots els centres docents de la UdG generin iniciatives de millora en l'atenció que s'ofereix als estudiants de primer curs. La proposta de l'EPS s'acull dins aquest Pla més general que potencia el Vicerectorat, la qual cosa va facilitar el fet de rebre suport econòmic per posar-lo en marxa.

El recolzament institucional, a nivell econòmic, és molt important ja que implica la creació de 5 grups de docència per a les assignatures bàsiques, finançament del material de suport i la retribució econòmica dels professors que fan de tutors. Així mateix, també comporta una ajuda externa que, sota la forma de formació i/o assessorament, ha d'ajudar els professors en el desenvolupament del Pla. El suport que el Vicerectorat hi aporta es gestiona a través de l'ICE de la universitat que és qui formula la demanda de formació i assessorament.

6.4.2.2. L'equip del centre que impulsa el Pla.

El coordinador dels estudis d'ETIG¹ i la coordinadora d'ETAIAA² són les persones que impulsen en un principi tot el projecte. Progressivament, durant la implantació del projecte, la coordinadora d'ETAIAA es va anar configurant com la persona que liderava i aglutinava tot el procés. Ella era qui mantenia les relacions amb el Vicerectorat, la que demanava i gestionava els recursos i qui col·laborava més estretament amb l'assessora. Finalment, també va ser ella l'encarregada de presentar el projecte en diferents fóruns.

¹ ETIG, Enginyeria Tècnica Informàtica de Gestió.

² ETAIAA, Enginyeria Tècnica Indústries Agrícoles i Alimentàries.

Durant el curs 1999-2000 aquesta persona va deixar de ser coordinadora d'estudis per passar a ser cap de departament i el curs 2001-2002 va deixar de ser-ne per esdevenir coordinadora de la nova llicenciatura de Ciències i Tecnologia dels aliments. Tots aquests canvis no només no van afectar la seva participació en el Pla sinó que progressivament va anar consolidant el seu lideratge.

En un principi, la direcció de l'EPS va involucrar-se d'una manera moderada en el projecte (el director va assistir a una de les primeres reunions amb l'assessora) encara que sempre va donar suport a totes les accions que es portaven a terme. Durant el curs 2000-2001 va canviar l'equip directiu: el nou equip va demostrar tenir més interès en institucionalitzar el Pla i assumir-en el funcionament.

Un dels actuals subdirectors de l'escola ens ho comentava de la següent manera: *“Quan vaig entrar en la subdirecció jo sabia que existia el pla de millora, vaig preguntar quina informació tenien les persones de l'altre equip de direcció i em van dir que la mateixa que tenien els altres professors normals i corrents: que era una iniciativa que va arrencar d'algun professor i del Vicerectorat i que s'havia tirat endavant però una mica al marge de la direcció de l'escola. Nosaltres ens vam queixar i vam demanar que l'escola estigués informada de tot el que s'estava fent. Tant els responsables del pla com la vicerectora ens van donar la raó. Ara m'han passat tota la informació i m'han facilitat tot el material. Hem entrat aquesta informació a la pàgina web de l'escola”* . Tot i això, el projecte va continuar molt lligat a la persona i l'impuls de la coordinadora.

En aquests moments el Pla és assumit plenament per la direcció de l'Escola que reconeix que: *“El Pla va amb la filosofia de l'equip directiu. El que pretenen es que els alumnes vagin progressant i que millori el rendiment... aquest és un dels punt a millorar. I, per tant, totes les accions van directament enfocades en aquesta línia.”*

6.4.2.3. Del Pla dissenyat a l'EPS a la demanda d'intervenció.

L'ICE de la Universitat de Girona va ser qui va contactar amb mi com a assessora. A la vegada l'ICE va rebre l'encàrrec per part del Vicerectorat de Docència i Estudiants, de proporcionar l'ajuda necessària als professors de l'EPS per tal de posar en marxa el Pla d'innovacions.

La meua intervenció sempre va ser en representació de l'ICE. Així consta en tots els documents que donen compte del treball realitzat com també ho reconeixen els professors que m'identificaven com a representant de l'ICE. Tot i això, durant tot el procés d'assessorament vaig tenir total autonomia, respecte qui gestionava i aportava els recursos econòmics, per treballar i prendre decisions. En diverses ocasions vaig comentar amb l'ICE el treball que realitzàvem: mai hi van posar cap objecció ni se'm va fer cap orientació respecte al treball que havia de fer.

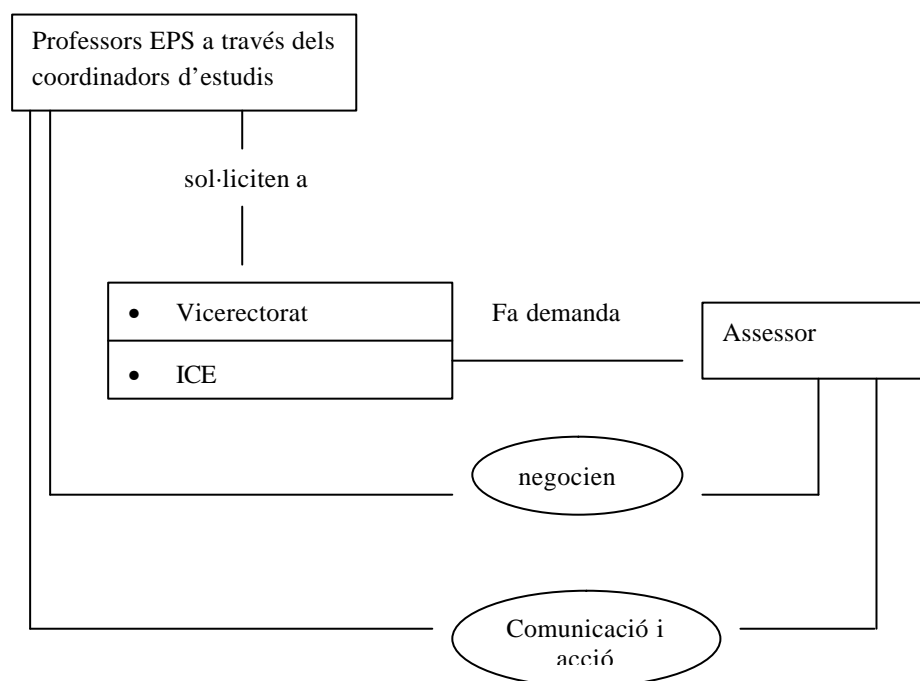


Figura 17: Relació entre els diferents implicats en la demanda.

De fet, només es va fer una reunió en la qual participéssim, de manera conjunta, representants de l'ICE, de l'EPS i jo com a assessora. Aquesta trobada va ser el meu primer contacte amb la problemàtica i amb la demanda i, a partir d'aquesta, ja es va treballar sempre amb els professors a l'edifici de l'EPS.

En aquesta primera reunió, que va tenir lloc a mitjans del mes de juny de 1999 a la biblioteca de l'ICE, es va fer formalment la demanda d'intervenció. El director d'aquest organisme em va convocar juntament amb els coordinadors de l'EPS (el coordinador dels estudis d'ETIG i la coordinadora d'ETAIAA) i la secretària de l'ICE. Abans d'assistir-hi, la secretària i el director de l'ICE ja m'havien informat de l'objectiu de la reunió. També m'havien fet arribar un document on s'exposava el problema al qual es pretenia donar resposta:

“un important nombre d'estudiants, matriculats a primer curs, té serioses dificultats per seguir els continguts de les assignatures de matemàtiques, física, dibuix i química, cosa que fa que les possibilitats de superar les matèries de primer curs en un any acadèmic siguin molt baixes. Això suposa que un percentatge molt elevat d'estudiants arrossegueu durant dos o tres anys una o més assignatures....

...Les dificultats que presenta una part de l'alumnat per adaptar-se al contingut d'aquestes assignatures no es resolen en l'àmbit unitari de la classe perquè són dificultats que tenen el seu origen en el currículum que han cursat al llarg de les diferents modalitats de l'Educació Secundària Obligatòria.”

En aquesta reunió vaig ser presentada als coordinadors com a professora del departament de psicologia i com a persona que, amb experiència com a assessora, podia ajudar-los en la posada en marxa del Pla i de les tutories. Els dos coordinadors d'estudis van ser presentats com les persones que havien impulsat el Pla d'actuacions i que portarien la coordinació del Pla de tutories.

La coordinadora em va explicar tot el procés i va comentar el Pla Estratègic que s'havia projectat per fer front als punts dèbils detectats a través de l'avaluació institucional i que incloïa, a més del pla de tutories als alumnes de primer curs, la creació d'un material curricular de suport a les assignatures de matemàtiques, física, química i dibuix amb l'objectiu que els estudiants poguessin utilitzar-lo com a material d'autoaprenentatge. També estava prevista la posada en marxa d'unes assignatures bàsiques (física bàsica, química bàsica, matemàtiques bàsiques i dibuix bàsic) que, amb un contingut elemental, tenien com a objectiu donar als alumnes els coneixements previs necessaris per tal de cursar amb èxit les assignatures troncales del primer curs. Paral·lelament, van comentar que el pla de tutories podia ser la peça clau perquè el conjunt d'actuacions previstes en

el Pla Estratègic funcionessin. Per tot això, les expectatives quant a les tutories eren molt altes.

Els coordinadors, per la seva banda, van portar unes gràfiques que demostraven l'altíssim nombre d'alumnes que no es presentaven als exàmens o que no aprovaven cap de les assignatures a les quals s'havien matriculat. Encara que en aquests resultats hi intervenen molts factors, els coordinadors només parlaven de l'escassa preparació amb què arriben els estudiants des de la Secundària. D'aquesta manera, totes les mesures van dirigides a proporcionar als estudiants aquests coneixements que es suposa que haurien de tenir i no tenen. Les tutories, per tant, haurien d'ajudar a orientar-los cap a aquestes mesures: assignatures bàsiques i material de suport.

6.4.2.4. La formulació de la demanda

El problema es definia de la següent manera: *“Hi ha una barreja molt gran d'alumnes. N'hi ha alguns que són aquí per què volen estudiar una carrera però que no entenen res ja que porten un nivell molt baix. D'altres són aquí però no és això el que els agrada. I, per últim, hi ha els que si els interessa i volen seguir.”*

Segons els professors, el problema és que molts estudiants no aprenen i, per tant, no poden aprovar, perquè els falten els coneixements bàsics. Molts d'ells no poden seguir, han de tornar enrera per aprendre allò bàsic i esforçar-se per desenvolupar el seu coneixement. A més, aquests alumnes, quan arriben a l'EPS, desconeixen les seves mancances i, conseqüentment, és probable que tinguin problemes per superar les assignatures. Així, es matriculen de tot el curs i després, davant les dificultats, prenen la decisió de no presentar-se als exàmens, deixar algunes assignatures, etc. És per aquest motiu que és necessari orientar-los per tal que hi posin remei quan abans millor.

Es plantegen aquests problemes al marge de l'activitat pròpia de les aules -les activitats d'ensenyament i aprenentatge- i, en funció d'aquesta definició del problema, les àrees de millora identificades com a preferents són les que s'encaminen a aportar a l'estudiant els coneixements que no té. Per tant, es proposa implantar activitats en les quals els estudiants puguin adquirir els coneixements bàsics (assignatures bàsiques i materials de suport), millorar l'atenció individualitzada que se'ls dóna, orientar-los per tal que no es

matriculin en totes les assignatures de primer curs (evitant d'aquesta manera l'alt índex de fracàs acadèmic) així com guiar-los en l'ús dels recursos de suport.

Aquestes idees recolzen el Pla d'Actuacions de Suport i Millora de la Docència, així com la visió que els coordinadors tenien del que havien de ser les tutories, és a dir, orientar els estudiants cap a les altres actuacions del pla (assignatures bàsiques o recomanar el material de suport en funció de les característiques dels estudiants) i aconsellar-los per tal que es matriculin d'una manera més realista, es presentin als exàmens i perquè no abandonin les assignatures de primer curs.

La demanda d'intervenció que l'EPS realitzà a l'assessora, no estava directament vinculada a la situació problema -l'alt índex de fracàs, manca de coneixements dels estudiants, etc- sinó a la manera com el centre ha planejat afrontar aquesta situació: *la millora de l'atenció individualitzada a l'estudiant a través de tutories*.

La demanda anava dirigida concretament a l'orientació o assessorament per la implantació d'un sistema de tutories, encara que aquesta tenia matisos diferents segons si era formulada per qui finançava o per qui havia de protagonitzar el procés. Així, els coordinadors de l'EPS formulaven una demanda molt poc concreta que es podia haver concretat en unes orientacions o un curs per a la formació de tutors, mentre que la demanda que formulava l'ICE anava dirigida a la formació de tutors però també buscava assessorar els professors per tal de dinamitzar i millorar la docència.

Atendre aquesta petició, tal i com es va formular, no implicava necessàriament un marc d'assessorament, ja que també es podia respondre a través d'un format més tradicional de formació de tutors. L'assessorament psicopedagògic es configura a partir de la negociació que assessora i coordinadors fan durant les primeres sessions de treball.

6.4.2.5. Negociació de la demanda

La demanda es va negociar tant en la primera reunió a l'ICE com en les següents, en les quals ens vam veure els coordinadors i l'assessora a l'edifici de l'EPS.

Durant aquestes trobades, es van determinar elements logístics i tècnics com ara els horaris i compromisos concrets. També es va intentar desvincular la millora de l'atenció a l'alumnat de la millora dels resultats acadèmics, ja que era important fer entendre que no era possible una millora dels resultats sense passar primer pel procés d'ensenyament i aprenentatge. La conveniència d'analitzar i millorar l'actuació docent va ser plantejada durant aquestes primeres reunions i, posteriorment durant el temps que vam mantenir una relació de treball, en diferents ocasions però mai, ni els coordinadors ni els professors van obrir la possibilitat d'intervenir.

Encara que compartíem la idea que millorar l'aprenentatge dels estudiants era la finalitat última de totes les accions que s'emprenien a la Universitat, pensàvem que era necessari abandonar una relació causal-lineal com la que s'havia establert entre tutories i resultats acadèmics. Les tutories podien ajudar a millorar l'entorn d'aprenentatge dels alumnes si s'aconseguia, a través d'elles, dinamitzar tots els subsistemes de l'organització per tal que aportessin suport als estudiants però, per si soles, les tutories no podrien modificar de manera significativa l'índex de fracàs acadèmic. Per aixó, es va comentar la necessitat de ser realistes amb els resultats que es podien esperar ja que, tot i que el Pla funcionés bé, era poc probable que pogués arribar a les expectatives que s'havien creat. Millorar l'atenció que reben els estudiants durant els seus primers mesos a la universitat i ajudar-los en aquesta transició, ja és un objectiu en si mateix sense que sigui necessari lligar l'efectivitat de les tutories a d'altres objectius amb els quals, si bé hi manté relació, no és possible establir una relació de dependència directa.

Així, es va negociar la creació d'un context de col·laboració amb els professors per tal de dissenyar i implantar el Pla de tutories així com també reflexionar sobre els problemes que poguessin aparèixer en la seva aplicació pràctica i buscar-hi solucions. L'objectiu que volíem aconseguir era la implantació d'un pla de tutories a través del qual fos possible millorar el procés de transició dels estudiants cap a la universitat i, alhora, millorar la satisfacció de l'estudiant en oferir una atenció més individualitzada.

Així, es va acordar que s'elaboraria un Projecte d'acció tutorial de manera col·laborativa entre l'assessor i tots els professors-tutors de manera que pogués ser ajustat i adequat a les característiques del centre i a les necessitats dels seus estudiants.

També es va concretar el paper de l'assessora en les següents accions:

- Formació dels tutors
- Formulació del PAT a partir de les decisions adoptades per tot el grup de tutors
- Proposar recursos i estratègies d'acció

Els coordinadors s'encarregarien de:

- Convocar les reunions i aixecar-ne actes.
- Elaborar una memòria de l'activitat portada a terme per ser transmesa al Vicerectorat.
- Seleccionar els professors que han de fer de tutors

L'assessora i els coordinadors serien els encarregats de:

- Dinamitzar l'equip de tutors
- Fer el seguiment i valoració del procés.

6.4.3. El procés d'assessorament.

6.4.3.1. Estratègia d'intervenció

En un principi no partíem d'una estratègia d'intervenció concreta a seguir durant l'assessorament, encara que sempre es van considerar els següents objectius:

- El treball havia de ser viable: basat en la realitat del problema i en les possibilitats i recursos que el professorat comptava per a donar-hi resposta.
- El treball havia d'aportar algun tipus de canvi o millora a curt, mig i llarg termini.
- El treball havia de promoure la participació i implicació de totes i cadascuna de les persones que hi intervenien així com de la institució en el seu conjunt.
- El treball havia de ser flexible per tal de poder-se adaptar a les modificacions que anessin sorgint en el seu transcurs.

L'enquadrament que finalment va adoptar l'assessorament es va anar definint durant les primeres reunions. Així, vam decidir que hi tindria un lloc destacat l'intercanvi de l'experiència dels docents en la seva faceta de tutors i l'anàlisi d'aquesta, i que les tasques que els proposàvem per portar a terme en l'acció tutorial serien preses com a

proves que requerien l'anàlisi grupal per tal de considerar-les com a part del Pla d'acció tutorial.

Finalment, l'estratègia d'intervenció utilitzada en l'assessorament es va inspirar en el model de la investigació-acció i la investigació col·laborativa, i va consistir en: la reflexió sobre la pròpia pràctica com a tutors i, a partir d'aquesta, l'elaboració d'hipòtesis d'acció que permetessin planificar, aplicar i avaluar noves activitats i noves formes de treball amb els estudiants per tal d'aconseguir els objectius que en el Pla de tutories ens havíem fixat.

L'enfocament metodològic, que queda recollit en la figura 18, consta de dos moments: Un moment que anomenem *Acció* i un altra que anomenem *Reflexió*.

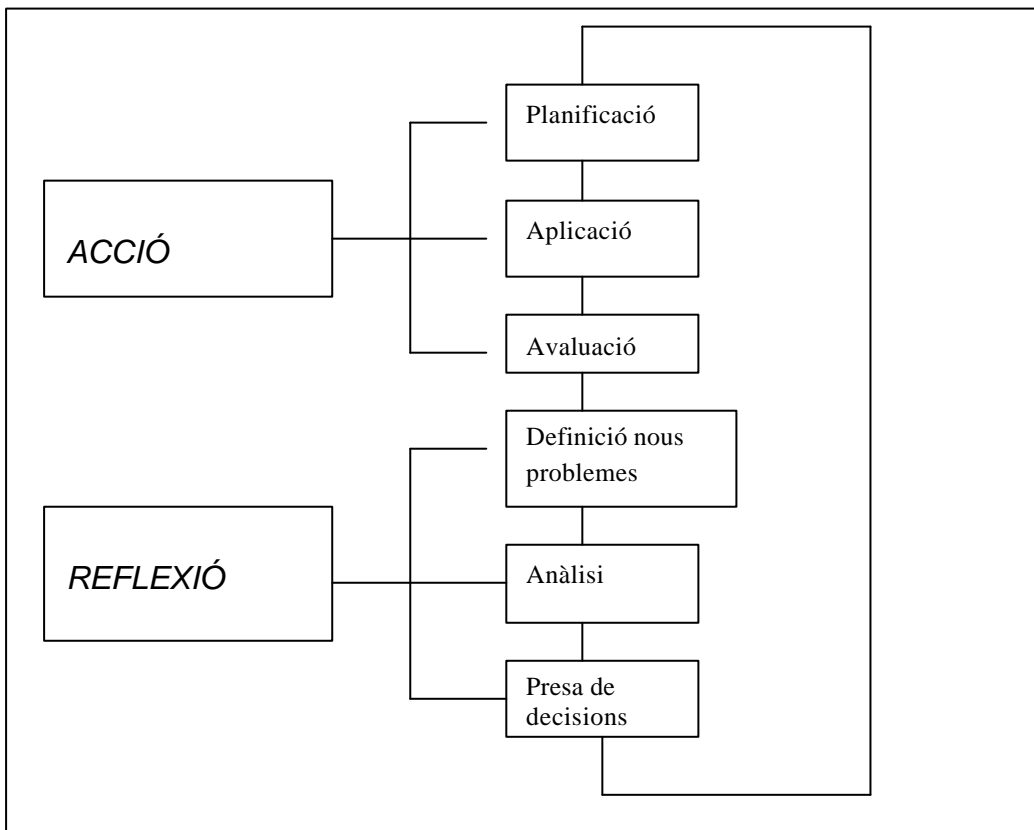


Figura 18: Procés metodològic de l'assessorament

L'*Acció* consta de tres etapes: en la primera es planifica l'actuació, després s'aplica o es porta a terme el que s'ha planificat i, per últim, s'avalua l'acció aplicada.

La *Reflexió* precedeix l'*Acció* i consta també de tres etapes: en la primera, i a partir de l'avaluació realitzada, s'identifiquen i es formulen nous problemes o nous aspectes d'un problema; a partir d'aquí es porta a terme un procés d'anàlisi de les causes i les

possibles solucions que poden aplicar-se i, finalment, es prenen decisions respecte a les noves accions que caldria planificar.

La situació d'assessorament que es va portar a terme es caracteritza també perquè l'àmbit principal de l'actuació és el grup mateix. És l'equip dels professors, amb el suport de l'assessora, qui actua i reflexiona. Per això l'assessorament va tenir lloc a través de reunions amb els professors que feien de tutors i els coordinadors del pla. En aquestes trobades es procurava:

- Crear una situació d'interacció basada en el reconeixement mutu i la confiança entre els docents i entre l'assessor i els docents.
- Obtindre informacions sobre el context institucional en el qual aquests docents desenvolupaven la seva activitat per tal de desenvolupar un nou apropament a la problemàtica.
- Analitzar els problemes concrets que apareixien en l'exercici del rol de tutor. Analitzar-los a partir de la definició que els docents feien d'aquests problemes tot intentant introduir analitzadors o elements nous, de manera que fos possible anar creant una nova forma de veure els problemes i parlar-ne.
- Definir conjuntament els canvis desitjables així com les accions que podien conduir a donar una resposta satisfactòria.

6.4.3.2. Les reunions en les quals es desenvolupa l'assessorament.

L'espai en el qual es va desenvolupar l'assessorament van ser les reunions de treball amb els professors.

Podem destacar tres tipus de trobades:

Tipologia de reunions
Reunions de coordinadors
Reunions de tutors
Reunions de professors de primer curs

Les reunions de coordinadors tenien per objectiu preparar les trobades amb els tutors: s'hi redactava l'ordre del dia i es preparaven les informacions que calia lliurar-los. Seguien, en general, una estructura molt lliure i informal. Amb el temps, la relació que es va anar establint amb els coordinadors es va fer més oberta i espontània de manera que es va arribar a una bona relació interpersonal. Això va fer que en aquestes reunions, a més dels temes relacionats amb l'assessorament, es parlés d'altres temes professionals i personals. Els espais concrets on es portaven a terme les reunions amb els coordinadors són: despatxos personals dels coordinadors, despatx del cap del departament d'ETAEA i el despatx de coordinadors. Aquestes trobades no tenien un calendari i un horari definit, tot i que solíem trobar-nos a les tardes. Simplement, quan s'apropava el moment de convocar la reunió de tutors, la coordinadora enviava un correu demanant-nos quan ens anava bé quedar.

Les reunions de tutors van ser les més nombroses i en elles es pretenien assolir els objectius de l'assessorament. Es concretaven a través del correu electrònic: els coordinadors enviaven als tutors l'ordre del dia amb la convocatòria de reunió. Els espais on es portaven a terme les reunions amb els professors i amb els tutors són: la sala de professors i una aula del primer pis. Les trobades, a diferència de les anteriors, tenien un calendari definit encara que aquest es va haver de modificar en diverses ocasions per diferents motius. En un principi es va parlar d'una regularitat mensual durant els períodes lectius però després, i en funció de diverses variables (coincidència amb època d'exàmens i altres dificultats d'agenda), es pot dir que es va fer, aproximadament, una reunió cada dos mesos.

El dia de trobada, durant el primer curs, va ser els dimecres i, a partir del segon, es va fixar el dijous de 12 a 14, franja horària en la qual no hi havia classes. La durada prevista de les reunions era sempre de dues hores i, generalment, solien començar i acabar molt puntuals.

Quan les reunions es convocaven en període no lectiu, tenien lloc al matí o a primera hora de la tarda. En aquestes ocasions l'horari no es solia complir i podien durar més de quatre hores.

D'entre les trobades fetes amb els tutors, podem diferenciar-ne dos tipus en funció de l'objectiu que es perseguia i de les activitats que s'hi realitzaven: les reunions de

formació inicial i les reunions d'assessorament. Ambdues es convocaven en moments diferents tal i com es pot observar en la següent taula:

Moment	Tipus de reunió en funció dels objectius a assolir
1. Abans de l'inici del curs (juny-juliol)	Reunió de formació inicial Presentació del PAT, informacions sobre el rol de tutor, fixació d'objectius pel curs.
2. Durant el curs (setembre-juny)	Reunions d'assessorament Seguiment i anàlisi grupal de les tasques portades a terme pels tutors. Reelaboració del PAT en funció de les decisions preses. Avaluació de l'activitat realitzada

Aquesta estructura es va repetir, sense canvis, en cadascun dels tres cursos que va durar l'assessorament ja que en cada any es van incorporar tutors nous i, d'alguna manera, era com tornar a començar de nou.

Utilitzarem aquesta diferència entre els dos tipus de reunions per tal de descriure l'actuació portada a terme:

a) Reunions de formació inicial (presentació del PAT, formació tutors i fixació d'objectius)

En la primera trobada de cadascun dels tres cursos durant els quals es va desenvolupar l'assessorament es van tractar els temes o les unitats de contingut específic sobre els quals es concretava el seu caràcter formatiu.

En elles, l'assessora va donar als tutors les informacions més rellevants de cares al desplegament de l'acció tutorial.

Els temes tractats en aquestes reunions van ser:

- L'orientació educativa i l'acció tutorial.
- Funcions del tutor: accions d'informació i accions d'orientació.
- Interacció tutor-estudiant.
- Models de seguiment: individuals i col·lectius.
- L'entrevista i les reunions grupals.
- Calendari per tal de portar a terme l'acció tutorial.

b) Reunions d'assessorament

La primera sessió, d'un caràcter més marcadament formatiu, va donar pas a la resta de reunions les quals es dedicaven a reflexionar sobre la tasca tutorial desenvolupada pels tutors. En aquestes trobades, els tutors van anar prenent, progressivament, consciència de grup de manera que van anar assumint un rol més autònom. Per al seva part, l'assessora també va canviar de paper respecte a l'assumit en les reunions de formació: així, va esdevenir menys directiva i va passar a ser més facilitadora i col·laboradora i també, en ocasions, animadora.

De mica en mica, el grup va guanyar confiança: s'intercanviava informació més personal i també es va crear una certa confidencialitat que permetia els tutors expressar les dificultats que trobaven tant en la tutoria com en la docència.

Les reunions amb tots els professors que impartien docència a primer curs es van convocar en diferents ocasions perquè, a petició dels tutors, estava previst organitzar trobades sempre que es considerés necessari. Així es va fer.

D'aquesta manera, la primera reunió de professors, que va tenir com a objectiu informar-los del pla de tutories que s'estava implantant, va ser convocada perquè alguns tutors havien rebut queixes per part de la resta del professorat sobre la falta d'informació del projecte que s'estava duent a terme. Existien alguns recels per la manera com els tutors havien estat seleccionats i per la manca de participació de la resta del professorat.

La segona, va ser organitzada també per iniciativa dels tutors amb l'objectiu de conèixer els continguts de les assignatures dels primers cursos i com s'hi enfocava la docència. Aquesta reunió va tenir una acceptació molt positiva i va ser molt valorada per tots els professors.

La darrera va ser propiciada pels coordinadors del pla per tal de donar a conèixer a tot el professorat dels primers cursos els resultats del procés d'avaluació realitzat. En aquesta ocasió va aparèixer, de manera massiva, la defensa corporativa a determinades maneres de fer i de transmetre coneixements a les carreres tècniques. Els resultats de l'avaluació, al costat dels comentaris de tutors i coordinadors, van provocar en la resta del professorat el temor que les tutories poguessin acabar alterant la vida acadèmica.

Les reunions que s'han portat a terme són:

	Juny	juliol	Set.	Oct.	Nov	Des.	Gen.	Febr	Març	Abril	Maig
Curs 1999-2000											
Demanda	X										
Reunió coord.	X										
Primera reunió tutors	X										
Segona reunió tutors					X						
Reunió coord.					X						
Reunió tutors						X					
Reunió coord.									X		
Reunió tutors									X		
Reunió professors											X
Reunió coord.	X										
Reunió Tutors	X										
Curs 2000-2001											
Reunió Tutors		X									
Reunió Tutors			X								
Reunió Tutors					X						
Reunió coord.						X					
Reunió coord.										X	
Reunió tutors										X	
Reunió professors											X
Curs 2001-2002											
Reunió coordin.		X									
Reunió Tutors		X									
Reunió Coord.					X						
Reunió Tutors					X						
Reunió Coord.											X
Reunió Tutors											X

La presència dels tutors a les reunions va ser bastant alta. A continuació, es detallen els assistents a cadascuna de les trobades realitzades amb els tutors.

Curs 1999-2000

Reunió	Data	Horari	Assistents	S'excusen	Observacions
1	29-06-99	15,30-19	16		
2	9-11-99	15,30-18,30	14	3	Per error no s'han convocat 3 tutors
3	21-12-99	15,30-19	17	3	
4	13-03-00	12-14,30	14	5	Assisteix la Vicerectora
5	21-06-00	15,30-19	18		
6	11-07-00	10 – 13	15		

Curs 2000-2001

Reunió	Data	Horari	Assistents	S'excusen	Observacions
1	Juliol-00	4-6	6		Reunió amb els coordinadors de tutors
2	Juliol-00	12-14	12		
3	23-11-00	12,10-14	15	3	
4	-4-01	12,10-14	12		Reunió amb els coordinadors de tutors
5	-5-01	12,10-14	18		

Curs 2001-2002

Reunió	Data	Horari	Assistents	S'excusen	Observacions
1	19-7-01	10-13	21		
2	11-01	12-14	18		
3	Maig-01	12-14	19		
4	Maig	11-13	6		Reunió amb els coordinadors de tutors

A les reunions en què es convocaven els professors de primer curs mai van presentar-s'hi tots encara que l'assistència en totes les ocasions va ser molt alta.

6.4.4. Desenvolupament de l'assessorament psicopedagògic: les activitats i tasques portades a terme durant les reunions d'assessorament.

En les trobades portades a terme amb els tutors es poden identificar cinc tipus d'activitats:

Activitat	Definició
Socials i relacionals	Activitats informals que faciliten l'establiment d'una relació de confiança i col·laboració. Aquestes activitats se solen donar abans d'iniciar-se les reunions o al final. No tots els professors participen en aquests espais.
Informació, organització i gestió de les tasques que han de dur a terme els tutors.	Activitats que tenen com a finalitat aportar als tutors informacions referides a algun aspecte relacionat amb l'organització i la gestió de les activitats de tutoria. Tenen com a objectiu coordinar i organitzar l'acció dels tutors.
Avaluació d'experiències	Els tutors comuniquen l'avaluació que en fan de les seves experiències en les tutories.
Identificació i formulació de nous problemes	Els tutors comuniquen els seus dubtes o els aspectes que els preocupen especialment.
Anàlisi grupal	El grup analitza els nous problemes identificats pels tutors i també les causes i hi intenta trobar solucions. Fa suggerències sobre activitats a introduir.
Acords	Presca d'acords sobre accions que cal realitzar i tasques que s'han de desenvolupar.

Seguidament es descriu amb més detall cadascuna d'aquestes activitats.

Activitats socials i relacionals

Aquestes activitats, tot i que no estaven programades i sorgien de manera espontània, s'inclouen en aquest grup ja que es considera que tenen un paper dins l'assessorament.

Són activitats informals com ara anar al bar a fer un cafè, comentaris en acabar les reunions amb la persona -o persones- que seu al costat, bromes, etc. Aquestes activitats han ajudat a establir una relació interpersonal positiva i augmentar la coneixença i la confiança entre els participants en l'assessorament.

Va haver-hi molts moments que van ajudar a establir una bona relació entre l'assessora i els professors encara que no tots els professors/tutors manifestaven el mateix grau de disponibilitat per aquest tipus de relació més oberta i personal.

Per altra banda, els professors/tutors sovint estaven més disposats a la comunicació amb els companys del seu propi departament, amb els quals tenein un contacte més habitual, que amb altres professors d'altres departaments, amb els coordinadors o amb l'assessora mateixa. Aquest fet també es podia observar a les reunions ja que el professorat seia gairebé sempre al mateix lloc i, normalment, s'agrupaven per departaments.

Activitats d'informació, organització i gestió de les tasques a portar a terme pels tutors.

A l'inici de les reunions els coordinadors transmetien als professors i tutors totes aquelles informacions que tenien a veure amb el Pla. En diverses ocasions es van comunicar aspectes relatius al suport que el Pla rebia per part de la Universitat de Girona: aprovació del Pla a la Junta de Govern, suport econòmic que el Consell Social hi aportava, com s'anava informant a la vicerectora del seu funcionament, etc. Així, també s'informava els tutors de les accions que es feien per donar a conèixer el Pla, tant en activitats organitzades per l'Agència d'avaluació del sistema universitari de Catalunya, com en d'altres activitats organitzades per universitats en relació a la docència universitària³.

³ Es van presentar les següents comunicacions:

"Plan de actuaciones de soporte y mejora del rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería Técnica Agrícola e Informática" al I Simposium iberoamericano sobre Didáctica Universitaria, Santiago de Compostela, diciembre de 1999.

"An innovative strategy for the transition to university physics courses", "Physics beyond 2000", Barcelona agost de 2000.

"Pla d'actuacions de suport i millora del rendiment acadèmic dels estudiants de primer curs de les titulacions agrícoles i informàtiques de l'escola politècnica superior de la Universitat de Girona - 1999-2001". Taller "La implantació de les millores" organitzat per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, celebrat els dies 8 i 9 de febrer de 2001.

A continuació, els coordinadors i l'assessora comentaven tot allò que tenia a veure amb l'organització i la gestió del pla. En totes les reunions es recordava als tutors les accions que s'havien planificat en relació a les tutories així com els objectius previstos per aquestes accions. En funció del moment en què es realitzava la reunió s'informava de la matrícula de les assignatures bàsiques, de si es podien -o no- fer canvis de matrícula en les assignatures troncal, del nombre d'estudiants matriculats o del nombre d'alumnes que havien superat les assignatures bàsiques.

Avaluació d'experiències

Després de transmetre les informacions referides a l'apartat anterior, a les trobades es passava a obrir un espai per tal que els tutors poguessin explicar com estaven funcionant les trobades de tutories amb els estudiants. Aquesta activitat, al costat de la d'"Identificació i formulació de nous problemes", ocupava bona part del temps de reunió.

Durant l'assessorament, i de manera progressiva, els tutors van anar canviant la seva manera d'avaluar les experiències en les tutories. Així, en un principi, valoraven de manera més ambivalent el fet que des de la universitat s'hagués d'oferir suport als estudiants. En efecte, d'alguna manera els semblava que era "infantilitzar" la universitat, cosa que els despertava tot tipus de temors respecte a les repercussions que això podria tenir en el nivell de coneixements que la universitat podria donar als alumnes.

També, en un principi, els tutors tenien força dubtes quant a la seva capacitat per exercir aquest rol, és a dir, el d'assumir un paper diferent del de docent. Els tutors se sentien insegurs i davant això alguns d'ells patien una "incompetència transitòria" i d'altres carregaven en contra del Pla o dels estudiants.

Els professors manifestaven que veien moltes dificultats en l'establiment d'una relació tutorial amb els estudiants de primer. Aquest tipus de relació és habitual amb els estudiants dels últims anys de carrera, als quals tutoritzen el treball de fi d'estudis, però no és la que estan acostumats a mantenir amb els alumnes de primer. Aquest tema semblava preocupar la majoria del professorat: l'establiment d'una relació de respecte i d'empatia amb els estudiants, de ser sincers en el tracte, etc., creava molts dubtes.

Un altre problema era el relacionat amb els alumnes que no volien assistir a la tutoria, i que, per tant, no volien aquesta relació amb el professor. Respecte a això, es va establir que la tutoria de matrícula fos obligatòria, ja que el tutor ha de signar el full de matrícula, mentre que la resta no podia considerar-s'hi perquè és un servei que pretén ajudar els estudiants i només el reben aquells que volen ser ajudats. Davant això, un professor va comentar que: *en aquest cas, ningú voldrà anar a tutories*. Progressivament els tutors van aprendre que l'assistència dels estudiants a les tutories depenia, en bona part, de la manera com actuessim quan els rebíem i que era important tractar-los com el que són: persones joves, però amb capacitat per prendre decisions i amb capacitat d'assumir responsabilitats.

En situacions d'aquest tipus va ser molt important contenir la inseguretats i mantenir les fites i l'interès del grup.

Progressivament, i a mesura que els tutors anaven guanyant seguretat, les valoracions van ser més positives. Els tutors, durant aquesta activitat, se centraven en comentar l'assistència dels estudiants a les convocatòries de tutories individuals o grupals, a demanar informacions que volien passar als estudiants, a explicar què havia fet o bé, alguna anècdota ocorreguda durant les tutories. Finalment, també van aprofitar l'espai de les trobades per informar el grup de les reclamacions que els estudiants els comunicaven: canvi en algun horari de pràctiques, millor atenció del personal d'administració, canvi en horaris de tutories docents, queixes en relació a alguna assignatura, etc.

Aquesta seqüència –des d'una més o menys manifesta resistència a les tutories a una major seguretat i satisfacció en el fet de fer de tutor- es va poder observar en tots els professors; tant en els que van mantenir-se com a tutors durant els tres anys que va durar l'assessorament, com en els que es van incorporar posteriorment.

Identificació i formulació de nous problemes

En aquest apartat referirem alguns dels problemes identificats pels tutors que van donar lloc a les anàlisis i discussions més importants. Aquests són:

- L'assistència: entre un 50 i un 70 % dels estudiants acudien a les tutories. Aquest fet era referit per alguns tutors de manera negativa *“desanima veure que ells passen de venir quan els citem”*, mestre que d'altres relativitzaven més la situació *“encara estan aterrant i no són conscients dels problemes amb els que es poden trobar aquí”*. Els estudiants que més hi assistien solien ser els que provenien de Secundària i de nou ingrés a la Universitat mentre que els que venien de la Formació Professional, d'una altra carrera universitària o que treballaven, solien fallar més quan eren convocats pels tutors.

- La manera com es convocava els estudiants: els tutors, des d'un principi, van acordar citar els alumnes a través del correu electrònic. Aquesta via de comunicació va funcionar més o menys bé amb els estudiants d'informàtica, possiblement més acostumats a fer ús de l'e-mail, però no va tenir el mateix èxit amb la resta d'estudiants. Davant això els tutors van decidir avisar a través de notes penjades a classe o bé durant les seves hores de docència o informant els estudiants que casualment es trobaven pel passadís. Finalment, vàrem acordar que a cada tutoria es fixaria la pròxima trobada i se li donaria anotada a l'estudiant. De totes maneres aquest tema sempre va resultar conflictiu perquè sempre va haver-hi estudiants que, en ser requerits pels tutors per la seva no assistència, manifestaven no haver estat convocats.

- La interacció tutor-estudiant: especialment durant les primeres reunions de seguiment es van posar de manifest moltes dificultats per establir una relació *“positiva”* entre el tutor i els estudiants *“ho s'expressen, les reunions són molt fredes, quan he dit el que havia de dir, l'altre no diu res...”*. Havíem comentat la necessitat de mantenir amb els alumnes, durant la tutoria, una relació empàtica, de confiança i respecte, però, ja des d'un principi, alguns tutors van dir que no sabien com aconseguir aquest tipus de relació que, de fet, ja no era habitual amb els estudiants de primer curs. Així, els tutors manifestaven que veien els alumnes molt joves i que se'ls feia difícil mantenir amb ells una relació menys distant que la que habitualment mantenien durant les classes. Aquesta situació poc a poc va anar canviant: en la mesura que tenien més trobades amb els estudiants, els tutors van deixar de manifestar que la relació amb ells fos una dificultat. D'aquesta manera,

els tutors que ho van ser durant dos o més cursos deien que havien aconseguit una molt bona relació amb els estudiants, que l'assistència a les tutories en general era bona i que percebien que els alumnes agraïen el fet de poder comptar amb un guia.

- Els temes de consulta: durant el curs 1999-2000 els tutors es van queixar que els temes que més anaven a consultar els estudiants eren els administratius i que, per contra, feien molt poques consultes de tipus més acadèmic o personal. Aquest fet, en un principi també va ser percebut pels tutors com un signe de rebuig de l'estudiant cap a l'ajuda que ells pretenien proporcionar.

Davant aquestes i altres preocupacions que sorgien a les reunions, la intervenció es va dirigir a:

- Formar i desenvolupar actituds positives cap a la relació tutorial amb els estudiants.
- Proporcionar recursos i estratègies per resoldre dificultats concretes.
- Valorar el que s'estava fent.
- Aportar seguretat.

Poc a poc, aquesta situació va canviar per molts tutors. D'una banda, els estudiants cada vegada anaven més a les tutories buscant suport i orientació i, de l'altra, progressivament els professors mantenien una relació més natural amb els alumnes. Durant una de les primeres reunions del curs 2000-2001 els mateixos tutors van manifestar que tenien la sensació d'estar fent més de tutor que el curs anterior, que els estudiants hi anaven a consultar temes més acadèmics en els quals ells sentien que podien ajudar més.

En relació a les preocupacions sobre l'actitud dels alumnes en l'estudi, durant aquest mateix curs el grup de professors va identificar com a necessari fer conscient l'estudiant de la seva situació respecte als nivells previs que s'espera que tingui assolits i que són la base sobre la qual s'estableixen els continguts d'algunes de les assignatures de primer.

“Tots pensen que poden aprovar, només quan veuen els resultats dels exàmens s'adonen de la realitat”

“Sabem que no entenen el que es fa a classe, però pensen: quan m’hi posi ja ho entendré. El problema es que es posen dos dies abans de l’examen i llavors no hi ha manera. Es quan molts decideixen no presentar-se”

“Ara ja veuen que no segueixen, però la situació no es torna preocupant fins que no arriben els exàmens.”

Davant aquest fet es va decidir fer una prova inicial amb l’objectiu fonamental de determinar la situació de cadascun dels estudiants tutoritzats en començar el procés d’ensenyament i aprenentatge. La prova intenta diagnosticar la situació inicial de l’estudiant per tal que aquest, amb l’ajuda del tutor, sigui conscient de la necessitat -o no- d’utilitzar algun recurs per adequar els seus coneixements als requisits d’algunes de les matèries. El tutor és la persona que analitza els resultats amb els alumnes i qui els orienta en la utilització dels recursos.

Durant dos reunions, el grup va estar discutint el format que havia de tenir aquesta prova. Alguns professors pensaven en una mena d’examen i no acabaven de veure clara una prova en la qual l’estudiant només hagués de valorar el que sabia o no sabia. Finalment, el grup de tutors va consensuar l’elaboració de dos instruments: un, més tipus examen on l’estudiant havia de resoldre alguns problemes i l’altre, més inspirat en els informes personals o qüestionaris KPSI (Jorba, 1992), que havia de servir per obtenir informació sobre el grau de coneixement que l’estudiant pensa que ha assolit en relació als continguts que els professors els proposen.

Cap a finals de curs es van encarregar l’elaboració de les proves als departaments que exerceixen la docència de les assignatures fonamentals de primer: matemàtiques, física, química i dibuix.

Finalment, les proves no van estar totalment enllestides fins a començament del curs 2000-2001 i, quan es van revisar, no responien totalment als paràmetres fixats. Així, durant el curs es va valorar la seva utilitat i es van retornar als departaments per tal que fossin reelaborades. Amb tot, al final es va decidir passar només la que valorava el grau de coneixement que l’estudiant pensa que ha assolit. A finals del curs 2000-2001 les proves ja estaven totes corregides i van poder ser lliurades als tutors en la reunió de formació realitzada al juliol del 2001 (Aquestes proves es troben a l’annex 5 del volum

d'annexos). En aquesta trobada, també es va treballar amb els tutors la conveniència de realitzar un buidatge dels resultats de les proves en una xarxa la qual cosa permetria arribar a tenir una idea de com es situa el grup respecte als continguts així com de començar a planificar actuacions per tal d'orientar als estudiants en la manera com havien d'enfocar el seu estudi. Els resultats de les proves podien obrir noves necessitats en relació a la tutoria, com per exemple aprofitar aquest espai per ensenyar als estudiants estils de treball adequats als estudis que estaven realitzant. Concretament, aquesta línia de treball que durant el curs 2000-2001 semblava molt realista, va perdre importància durant el curs següent, amb la incorporació de noves titulacions que iniciaven les tutories i amb la incorporació de tutors nous.

Discussió i anàlisi grupal

Les activitats de discussió i d'anàlisi grupal són espais de discussió i anàlisi en grup a partir dels temes sorgits en la *valoració i comunicació d'experiències* i en la *identificació i formulació de nous problemes*.

Els temes més relacionats amb la tutoria sovint derivaven en altres, de manera que moltes vegades acabàvem discutint aspectes relacionats amb la docència que els tutors realitzaven, amb la necessitat de coordinació del professorat o amb la necessitat de revisar els continguts que s'estaven ensenyant. Aquest últim punt va aparèixer en diverses ocasions "*estem ensenyant coses que corresponen al segle XIX*". Per contra, en cap moment els professors van manifestar la necessitat d'abordar els problemes pedagògics o de didàctica a fons. En parlar de la docència, tenen la tendència a centrar-se gairebé exclusivament en els continguts que s'ensenyen: en la seva actualització i en la seva seqüenciació, i molt poc en com s'ensenyava o en què i com s'avalua: en la metodologia, l'ajuda pedagògica, els criteris d'avaluació...etc.

En aquests espais es veu més clarament es manifestaven el coneixement i les objectivacions amb les que la institució ordena l'experiència quotidiana de les persones en aquest context. El que s'anomena "la cultura del centre" es manifestava a través de múltiples formes tals com els comentaris dels professors, els valors que manifestaven o les preocupacions que tenien.

En les converses, jo com a assessora, participava com una més del grup. El meu paper sovint era el d'aportar un punt de vista diferent, assenyalar aspectes que no s'havien tingut en compte en l'anàlisi que s'estava fent, aportar alguna informació referida al coneixement psicopedagògic, etc. Així, per exemple, intentava donar una visió més psicopedagògica del procés d'ensenyament i aprenentatge que, per alguns professors, depenia exclusivament dels estudiants: de les seves capacitats (condicions d'entrada) i de la dedicació -esforç i hores de treball- a la matèria. En algunes de les reunions vaig insistir molt per tal de fer veure que no podíem abocar tota la responsabilitat en l'estudiant, en el seu esforç i en les hores de dedicació perquè el paper del professor (les ajudes que proporciona, com planteja les situacions d'aprenentatge a l'aula...etc.) també és molt important. Els docents sempre em van escoltar però van canviar molt poc les seves idees al respecte. Més aviat vaig canviar jo perquè vaig adonar-me que interactuava amb ells a partir d'un cert estereotip: són docents que no tenen els coneixements didàctics o psicopedagògics necessaris per ensenyar. A partir de llavors, vaig intentar entendre més les seves creences i les seves idees i també vaig entendre que no era allà per formar-los en coneixements psicopedagògics, que no podia contraposar el saber psicopedagògic amb el saber dels professors basat en l'experiència i en els coneixements disciplinars. A partir d'aquí, les meves aportacions van ser molt més concretes i es referien no pas al coneixement psicopedagògic sinó a com aquest coneixement es podia usar i contextualitzar en els problemes que els professors manifestaven. Intentava proporcionar elements d'anàlisi dels seus problemes, i proporcionar recursos i estratègies per tal de donar resposta a les necessitats que el grup experimentava.

Acords

El grup prenia els acords oportuns en relació als temes que s'havien debatut. Entre ells, podem assenyalar, per exemple:

- Parlar amb els coordinadors d'estudis per tal que intentessin solucionar, en la mesura que fos possible, els problemes que els estudiants detectaven en algunes assignatures i amb alguns professors.
- Modificació d'horaris de manera que es racionalitzés de cares a l'estudiant.
- Difusió el Pla dins la mateixa EPS, intentant implicar al màxim l'equip directiu.

- Demanar el desdoblament d'alguns grups de pràctiques per millorar l'atenció que es pot oferir als estudiants.

També, en funció dels acords presos, el grup va anar introduint millores en el PAT. D'aquesta manera, i durant el curs 1999-2000, es va decidir fer una fixa individual per a l'estudiant on recollir totes les dades i observacions del tutor així com diferents estratègies per convocar els alumnes a les reunions (Annex 4 del volum d'annexos).

D'altra banda, els professors van observar que els estudiants, durant tot el primer trimestre, assistien a classe i agafaven apunts però deixaven l'estudi pels dies anteriors a l'examen, quan ja pràcticament no tenien temps d'anar a consultes amb els professors i quan les dificultats eren més grans per l'acumulació de matèria. En les entrevistes realitzades es constatava que els alumnes solen atribuir els errors o el fracàs més a distraccions momentànies o a manca d'estudi, que no pas a dificultats inicials o a desconeixement dels continguts considerats bàsics. En aquest sentit, es va insistir en la necessitat de fer conscients els estudiants de la dificultat i l'esforç que impliquen aquests estudis. Respecte a això, alguns professors van considerar que seria necessari avisar-los de la impossibilitat de cursar tots els crèdits corresponents al primer curs i, alhora, mentalitzar-los que aquests estudis no es poden fer en tres anys. *“Això evitaria la sensació de fracàs personal”*. Altres professors pensaven que això no es pot dir a l'estudiant a primer, ja que no ho accepta. Els alumnes arriben havent aprovat tot el Batxillerat i la selectivitat i no entenen que ara se'ls digui que no podran aprovar-ho tot. *“ La titulació és de tres anys i ells volen provar de fer-ho en aquest temps”* .

Un estudiant ens explicava què va pensar en el moment que el seu tutor li explicava la dificultat dels estudis:

“Jo vaig venir aquí a provar a veure que tal, però tothom em deia: és molt difícil, estàs segur que vols fer informàtica? Però jo vaig posar a totes les opcions la mateixa carrera, a diferents llocs.

Llavors, quan vaig arribar aquí, el tutor ja em va avisar.. a mi em va dir que era una carrera molt “heavy”. Em va dir que no era difícil però que era molt “heavy” i, és clar, quan et diuen això tu dius: on m'he ficat? Però bueno, veure què passa...

Hi ha molta feina... jo el primer quadrimestre pensava: però, per què t'has matriculat de tot? però es que tens només 6 assignatures i quan estàs acostumat a tenir en batxillerat 10 o 12 penses: amb 6 podré...”

“...L'examen de matemàtiques de 80 persones que s'hi van presentar només 13 l'han aprovat... A la primera convocatòria en vaig aprovar 1 i, a la segona, 4. Em vaig desanimar molt. Pensava: és que plegaràs. Clar, jo veia que havia estudiat i que només n'havia aprovat una... això t'enfonsa bastant, vulguis o no.”

També es va veure com una necessitat el fet de motivar els estudiants, intentar que entenguin què és ser enginyer, la responsabilitat que comporta l'exercici professional així com la necessitat de rebre una bona formació. Es va veure, també, la necessitat d'animar l'alumne davant el possible fracàs per tal que no es desanimi i abandoni els estudis.

“Que vegin que és difícil però que val la pena”

“Motivar-los amb les sortides professionals. És l'únic que els hi interessa. Molts vénen aquí perquè han sentit que quan surten tenen feina...”

Finalment, aquesta funció s'ha inclòs en el PAT pel curs 2001-2002.

6.4.5. Impacte del procés d'assessorament.

L'actitud del professorat, l'organització interna de l'EPS, el suport institucional i la col·laboració portada a terme en l'assessorament, van permetre posar en marxa un pla d'innovació que implicava diferents nivells de canvis i l'assoliment de diferents fites.

En tot aquest procés, no és fàcil identificar l'abast de l'assessorament sense tenir en compte la incidència conjunta de tots aquests factors: tots hi han influït i aquest aspecte s'ha de tenir present en tot moment i, especialment, a l'hora de considerar l'impacte que ha generat l'assessorament.

A partir d'aquestes premisses, és possible considerar que les reunions de tutors, en les quals es concretava l'assessorament, van possibilitar, per bé que amb diferents intensitats, els aspectes que es relacionen a continuació:

Institucionalització de les tutories personalitzades als estudiants de primer curs.

Durant el curs 2002-2003, el sistema de tutories a l'EPS s'aplica a 9 de les 14 titulacions que s'imparteixen. La direcció de l'Escola està totalment implicada en el projecte i la meua presència es redueix a una sessió formativa amb els nous tutors i una sessió valorativa en acabar el curs. L'experiència de treballar amb un assessor psicopedagògic ha estat positiva –en diverses ocasions es va expressar la satisfacció per treballar amb algú d'un àmbit tant diferent i per la bona entesa aconseguida- i, es d'esperar, que es compti amb aquest suport en iniciar noves innovacions o canvis.

Construcció d'un coneixement més elaborat de l'estudiant

Durant les reunions es van tractar moltes qüestions el punt de partida i d'arribada de les quals va ser, sempre, l'estudiant.

En les primeres trobades que vam tenir es va parlar molt dels alumnes i, especialment, d'aquells que presentaven una distància major respecte a la representació de "l'estudiant ideal" que semblen tenir tots els professors. Aquests parlaven sobre observacions molt concretes i solien atribuir les peculiaritats observades en un alumne a tot el col·lectiu d'estudiants. En aquestes trobades sovint també s'atribuïa al context social i cultural dels estudiants i a l'educació que aquests havien rebut anteriorment la manca de valors - com el rigor, la constància, l'esforç, etc- en els alumnes. En algunes ocasions es parlava dels estudiants sense tenir gaire en compte que aquests ja havien demostrat la seva capacitat en els diversos processos selectius que havien hagut de passar per arribar a la Universitat, així com tampoc es considerava la capacitat de la Universitat per desenvolupar unes aptituds que els estudiants de primer curs sovint no demostraven tenir.

En aquesta situació i de manera progressiva es van donar dos canvis:

El primer fa referència a la manera com es parlava dels estudiants. El canvi es fonamentava en un major coneixement dels estudiants –dels seus coneixements previs, dels seus interessos, de les estratègies que utilitzaven per aprendre, etc- per part dels professors. Les tutories i la possibilitat de dialogar i contrastar durant l'assessorament, havien generat aquest major coneixement en relació als estudiants.

“també els estudiants tenen els seus problemes i les seves prioritats... que són completament diferents a les teves. Però clar...”

“Penso que es bo que prenen consciència de grup... de grup de professors de la titulació de que estem tractant amb gent que arriba i que a vegades no ens adonem i pensem que quan arriben ja ho haurien de saber tot...”

El segon canvi fa referència al fet que de mica en mica, en les trobades es va passar de parlar de l'estudiant i el seu context, a parlar de l'activitat dels professors. Es va anar prenent consciència de la necessitat d'ajudar als estudiants i del paper que podien tenir ells en aquest procés.

Experimentació de les possibilitats del treball en comú.

L'espai d'assessorament ha estat utilitzat com un espai en el qual els diferents tutors intercanviaven les seves experiències en relació a l'acció tutorial desenvolupada. En aquest espai s'explicaven tant les experiències valorades positivament com les dificultats trobades possibilitant el desenvolupament de coneixements pràctics compartits.

El grup, en el seu conjunt, era l'encarregat d'analitzar les dificultats, de cercar solucions i de prendre decisions respecte a les accions que implicaven les solucions acordades. D'aquesta manera, l'assessorament també ha estat un espai on els professors han pogut assumir diferents rols o papers: treballar conjuntament amb persones d'altres disciplines, confrontar els seus punts de vista sobre els problemes i les actuacions que calia realitzar, obtenir i proporcionar suport als companys, així com experimentar les possibilitats que ofereix un treball més col·laboratiu en comparació al treball més individual que habitualment realitzen.

Reflexió sobre la pràctica docent.

Les reunions de tutors s'ha configurat com un espai de construcció compartida de coneixement respecte a l'alumnat, d'intercanvi d'experiències en relació a la tutoria i, també, de representacions respecte al que passa a les aules. Durant les trobades s'ha parlat sovint del procés d'ensenyament i aprenentatge i, encara que els intents de coordinar explícitament accions a l'aula no han reeixit mai, els professors han participat en discussions i debats sobre continguts, estratègies d'aprenentatge o metodologies didàctiques.

Capítol 7

RESULTATS DEL SEGON MOMENT ANALÍTIC: INFORME SOBRE L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A LA UNIVERSITAT

En aquest informe sobre *l'assessorament psicopedagògic a la universitat* presentem l'anàlisi realitzat a la informació que dona compte d'un cas concret d'assessorament psicopedagògic portat a terme a la universitat i els resultats de l'anàlisi.

El cas il·lustra aspectes i problemàtiques concrets que poden ser representatius de la intervenció i l'assessorament psicopedagògics a la universitat. A través d'anàlisis successives, es pretén concretar i focalitzar les temàtiques que apareixen com a més rellevants o els factors més significatius en relació amb les possibilitats que ofereix el context universitari a la intervenció i l'assessorament psicopedagògics així com el model d'assessorament més adequat per intervenir en aquest context.

En l'informe que ara presentem es dona una importància especial al comentari interpretatiu i s'apunta a una significació més general dels patrons identificats en els esdeveniments concrets.

L'informe s'estructura en dues parts: en la primera s'analitza el context de la intervenció i, en la segona, el model d'assessorament. El focus d'atenció adoptat en l'anàlisi es va obrint de manera progressiva, de manera que partint del cas concret es pretenen obtenir dades sobre les possibilitats que s'obren en el context de les escoles tècniques superiors i, posteriorment, sobre les possibilitats que s'obren en el context universitari en general.

7.1. De l'anàlisi del context a la determinació dels àmbits que s'obren a la intervenció i l'assessorament psicopedagògics a la universitat

La finalitat d'aquesta primera part de l'informe és identificar els àmbits d'intervenció que s'obren als assessors psicopedagògics en les escoles tècniques superiors i en la universitat.

Per fer-ho partim de la idea que en aquestes escoles, com en altres contextos educatius, els estats de disposició cap a l'assessorament psicopedagògic solen tenir el punt de partida en la percepció o el reconeixement d'un problema, en la percepció d'una situació com a deficitària o insatisfactòria. Aquesta percepció induirà a la necessitat de generar accions per a la millora, sempre que es reconegui la capacitat per portar a terme aquestes accions i es percebin els mitjans o els recursos per poder fer-ho.

Però, en parlar de problemes o situacions deficitaris com a punt de partida per a la intervenció psicopedagògica, hem de tenir en compte que els problemes o les situacions educatives percebudes com a deficitàries no són quelcom real, objectiu o preexistent en els contextos sinó que, al contrari, són quelcom que es construeix a través d'un procés de problematització generat en els mateixos centres. En aquest sentit els problemes no estan definits prèviament, sinó que es defineixen a partir de les característiques de les institucions educatives concretes i depenen del conjunt de significats, intencions i maneres de veure i de comprendre que comparteixen les persones que formen part de la institució.

En relació amb el tipus de problemes educatius identificats, es generen unes necessitats de suport concretes que obren diferents estats de disposició de les institucions educatives a la intervenció de l'assessorament psicopedagògic.

D'altra banda, el marc teòric adoptat com a referència en aquest treball assenyala que els estats de disposició que s'obren al suport psicopedagògic en les institucions educatives es generen a partir de situacions o necessitats que pertanyen a diferents àmbits o dominis. Aquests són:

- La resolució de problemes i la introducció de millores en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge.
- La millora de les experiències educatives dels estudiants
- El desenvolupament institucional
- La cooperació entre diferents institucions i serveis

Analitzarem ara cadascun d'aquests dominis als quals pot dirigir-se l'assessorament, intentant identificar si, des de les característiques socioculturals de les institucions d'educació tècnica superior, aquests dominis es perceben o es poden percebre com una necessitat i, per tant, podríem dir que obren un estat de disposició.

També ens interessa analitzar si en cadascun d'aquests àmbits l'assessor és o pot ser percebut com una ajuda rellevant per a la resolució dels problemes que la pràctica planteja, així com quines funcions concretes podrien portar a terme els assessors psicopedagògics en cadascun d'aquests dominis.

En definitiva es tracta de cercar respostes a aquestes qüestions: en quins àmbits podrien intervenir els assessors psicopedagògics en el context de les escoles tècniques i en el context universitari en general o quin paper haurien de jugar els assessors psicopedagògics quan intervenen en aquest context.

Les respostes que hem trobat són les següents:

7.1.1. Suport per a la resolució de problemes i per a la introducció de millores en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge.

Caracterització de l'àmbit

Pel que es desprèn del cas d'assessorament a l'Escola Politècnica Superior (EPS), podem afirmar que actualment l'alta taxa de suspensos, endarreriments i abandonaments dels estudis per part dels estudiants, comencen a percebre-la molts professors de l'EPS de la Universitat de Girona com un problema davant el qual és necessari intervenir.

Aquesta situació –suspensos, endarreriments en els estudis, abandonaments– no és nova sinó relativament habitual i generalitzada en les escoles tècniques, encara que, com ens explicava un professor, no sempre ha estat percebuda com una situació deficitària:

“Quan jo estudiava també suspenia molta gent, potser més que ara, però llavors no es parlava de fracàs, semblava normal”. Efectivament moltes escoles tècniques han configurat un model d'estudis en el qual s'estableix una fase selectiva per als estudiants que accedeixen al primer curs dels primers cicles. La missió d'aquesta fase selectiva és portar a terme una selecció dels estudiants durant el primer curs, en base a la seva capacitat, per arribar satisfactòriament als objectius de les assignatures relacionades amb les matèries fonamentals i assegurar que els estudiants que les superen disposen de la formació idònia per continuar els estudis. En aquest cas no es parla de fracàs sinó de funcionament correcte de la fase selectiva.

A l'EPS de la Universitat de Girona, la situació es percep de manera diferent possiblement perquè el nombre d'estudiants matriculats que tenen no els permet realitzar una selecció tan dràstica. D'aquesta manera, i encara que per a una part del professorat les dades que demostren el fracàs dels estudiants són *una informació, dades estadístiques*, que es coneixen i es descriuen com una mancança, per a d'altres aquesta informació sobre la situació s'ha vinculat a la motivació per canviar-la.

Per aquests professors, l'elevat percentatge de fracàs i abandonament dels estudis tècnics ha començat a provocar preocupació i a fer canviar la percepció que podien tenir de la situació, respecte a la qual ara senten la necessitat de posar en marxa actuacions específiques per tal de modificar-la o canviar-la. En aquest canvi de percepció ha tingut també un paper rellevant l'increment de les expectatives i exigències que es projecten sobre la formació universitària en un escenari econòmic i cultural de globalització, així com la pressió externa que (en forma d'avaluacions institucionals, de l'establiment d'un districte universitari únic, etc.) s'exerceix sobre les universitats i les escoles tècniques.

Un professor explicava la influència d'aquests factors externs en el canvi de percepció d'aquesta manera: “Ara s'aprova més gent que mai i encara es pensa que hi ha molt de fracàs... Per tant aquest fracàs també és una concepció de l'època que estem vivint”. Ensenyar a la universitat és ara una tasca més complexa i difícil que abans i com a conseqüència es comencen a mobilitzar esforços i discursos que tendeixen a motivar els professors en la cerca de millores en els processos educatius que es porten a terme a l'ensenyament superior.

També s'hi observa que, quan els professors de l'EPS analitzen les causes dels fracassos i els abandonaments dels estudis per part dels estudiants, no tenen en compte la relació interactiva que es dona en tot procés d'ensenyament i aprenentatge entre l'activitat instruccional del professor, el contingut i l'activitat mental dels estudiants. De manera molt generalitzada, els professors localitzen les causes del fracàs en el pol de l'estudiant atribuint-lo, encara que no existeixen dades objectives, a la manca de capacitat, interès i esforç dels estudiants, sense tenir en compte la interdependència d'aquests elements amb la resta d'elements que interaccionen en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge.

Els professors consideren que els estudiants s'esforcen molt poc, que són poc perseverants en l'estudi, que només estudien abans dels exàmens i que els estudis no constitueixen una prioritat per a ells. Sobre aquesta qüestió un professor ens comentava: "Per a ells no és prioritari estudiar... ni molt menys, i m'ho han dit així... m'ho han dit a la cara... estudiar està en la segona o tercera prioritat".

També s'apel·la molt sovint al fet que els estudiants arriben amb unes expectatives respecte a les carreres molt diferents de la realitat que es troben i que això els fa perdre l'interès pel que fan. La manca de capacitats i/o de coneixements previs dels estudiants és l'altra gran causa a la qual s'atribueixen els fracassos. És bastant compartida entre els professors la idea que els estudiants de nou ingrés arriben amb un nivell de coneixements que no correspon a l'esperat, així com que, quan tots els estudiants arriben del batxillerat de la LOGSE, aquest nivell encara serà més baix. Ja en aquest moment, el diferent currículum que els estudiants han cursat a la secundària i la variabilitat de les vies d'accés als estudis tècnics amplifiquen la diversitat de coneixements previs amb els quals els estudiants afronten els seus estudis.

En el cas analitzat, també s'observa com alguns professors fan una anàlisi més acurada o més concreta d'aquestes dificultats. No apel·len exclusivament a la manca d'esforç dels estudiants i apunten que allò que els manca és la capacitat per relacionar el que ja saben, per raonar de manera lògica utilitzant els conceptes i models que ja coneixen. Aquests professors opinen que els estudiants han après moltes coses però que les han après tan superficialment que després no saben que les saben o no saben utilitzar el que

saben. Tot i així, aquests professors tampoc semblen preguntar-se pel paper que juga l'ensenyament en aquest *no saber que se sap*.

Sembla que els professors, en analitzar les causes d'aquesta situació deficitària, se situen en una dicotomia de funcions segons la qual s'atribueix al professor la funció d'ensenyar i a l'estudiant la d'aprendre. En aquesta dicotomia la capacitat i l'activitat mental individual de l'estudiant, en les seves variants d'estudi, ampliació bibliogràfica, exercitació de problemes, etc., apareixen com els factors imprescindibles per a l'aprenentatge sense que el professor o la seva activitat instruccional tinguin cap tipus d'influència en l'aprenentatge aconseguit.

Sembla que els estudiants també se situen en aquesta dicotomia de funcions, de manera que, quan els demanem què o qui pot ajudar-los a aprendre i a aprovar les assignatures, majoritàriament assenyalen que només la seva dedicació (de temps i esforç) a l'estudi. Tot i així, els mateixos estudiants es queixen de la manera com els professors expliquen la matèria i porten a terme les classes. En aquest sentit, la queixa més habitual entre els estudiants amb els quals vam parlar era que els professors es comporten a les seves classes de manera rutinària i que, en general, demostren poc entusiasme en la manera com presenten el contingut.

Observem que els professors es refereixen molt poc al grup classe i que quan es refereixen als estudiants ho fan sempre en la seva condició individual. Sembla que el grup, la seva influència i l'impacte en el procés d'ensenyament i aprenentatge estan poc considerats pels professors.

En relació amb el pol de l'activitat instructiva, els professors no semblen tenir una excessiva consciència del paper mediador que poden desenvolupar com a docents i basen l'ensenyament en un procés de transmissió i avaluació de continguts. D'aquesta manera, quan els professors prenen iniciatives per ajudar els estudiants en l'estudi, demostren disposar de molt pocs recursos instruccionals i, segons ens expliquen, basen les ajudes en la repetició de la instrucció amb els mateixos procediments que havien utilitzat anteriorment. Un exemple del que acabem d'assenyalar el trobem en el que un professor dels estudis informàtics ens comentava: com a iniciativa per ajudar els estudiants, els professors del seu departament havien ofert la possibilitat de fer un

examen a mig semestre amb el qual els estudiants no reduïen matèria en l'examen semestral però podien obtenir un punt de la qualificació final de l'assignatura. Aquesta ajuda, els estudiants no la van percebre com a tal i majoritàriament van decidir no presentar-se a l'examen. En el mateix sentit un altre professor ens comentava que ell s'adonava perfectament del moment en què els estudiants es perdien o no seguien les seves explicacions, però que en aquests moments tampoc no sabia com fer alguna cosa efectiva, ja que havia comprovat que si tornava a explicar el contingut els estudiants continuaven sense entendre-ho, de manera que només aconseguia endarrerir-se amb el programa.

En canvi els professors semblen tenir més sensibilitat en relació amb la importància del contingut que s'ensenyava. Tot i que no es considera que el contingut pugui ser la causa del fracàs o de l'abandonament dels estudis, els professors consideren necessàries la coordinació dels programes així com l'actualització dels temes que es tracten a l'aula. Es fan molts esforços en aquest sentit, com per exemple, en el Departament de Física, en el qual, amb l'objectiu de motivar els estudiants, els professors procuren demostrar o fer evident la incidència dels temes que es treballen a classe en la tasca professional de l'especialitat corresponent, encara que això suposi deixar d'explicar determinats continguts que, des de la perspectiva de la física, es poden considerar bàsics. "En física hem adaptat els continguts a cadascuna de les especialitats". "Miro de posar exemples de com s'aplicaria el que els estic ensenyant en aquella especialitat".

Pel que diuen els professors, deduïm que les matèries troncales i obligatòries són considerades com a bàsiques per continuar els estudis, mentre que les matèries o assignatures optatives, que solen ser més procedimentals o aplicades i mantenen una major connexió amb la pràctica professional, se situen en els últims semestres dels plans d'estudis. En els crèdits teòrics de les matèries troncales i obligatòries es donen bàsicament processos d'ensenyament basats en una idea transmissora. Així, quan els professors pretenen ensenyar contingut (de fets, conceptes o mètodes i procediments de resolució de problemes), utilitzen bàsicament processos basats en la transmissió de coneixements, en els quals el docent centra la seva actuació en la comunicació del contingut. Aquesta comunicació és bàsicament unidireccional: "Els estudiants mai no diuen res. Són molt calladets". "Demanes si ho han entès i ningú diu res". Els estudiants refereixen aquest mateix fet de la manera següent: "Alguns professors entren a classe,

omplen la pissarra i quan acaben se'n van". "Fan la classe per als repetidors, els de primer no entenem res".

En els crèdits pràctics es treballa bàsicament l'aplicació dels models teòrics. La tasca que realitza el professor en aquesta manera de plantejar l'ensenyament es basa en la presentació de continguts, difícilment es planteja en aquestes situacions una construcció compartida dels coneixements ni s'afavoreix el traspàs progressiu del control i, per tant, es dificulta l'aprenentatge autoregulator de l'estudiant i la seva participació activa en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Aquesta manera de pensar i de fer en relació amb els processos d'ensenyament i d'aprenentatge és tan habitual i generalitzada que els professors tenen poques ocasions per contrastar aquestes idees amb idees diferents, de manera que poques vegades es plantegen que el fracàs en l'aprenentatge pugui estar vinculat a l'ensenyament. En aquest sentit, i segons consta en la descripció del cas, les reunions d'assessorament que es van portar a terme van servir per tal que els professors poguessin contrastar la seva manera de pensar amb una altra manera d'entendre la situació de fracàs dels estudiants. Sembla que la major part dels professors participants en l'assessorament van ser molt receptius a plantejar-se les coses des d'una altra perspectiva i aviat van començar a qüestionar-se també les condicions de l'ensenyament que s'oferien als estudiants. Tot i així, va existir una resistència important a parlar de qualsevol canvi. La por que tot canvi al final comporta abaixar els nivells genera aquestes reticències i es troba en la base d'aquestes. Els professors de l'EPS consideren que ja han abaixat molt el nivell: "Si l'haguéssim mantingut aquí no aprovaria ningú", i que ja no pot abaixar-se més, ja que es corre el perill que els estudiants que realment *valen* se'n vagin a altres universitats. La majoria dels professors se senten a disgust amb la reducció de continguts a ensenyar que ha suposat aquesta baixada del nivell i molt pocs reconeixen o se senten satisfets amb el fet que gràcies a això possiblement estan estudiant persones que d'una altra manera ja haurien sortit de la universitat.

D'altra banda molts professors mantenen una perspectiva del coneixement que no els permet ser selectius en relació amb el coneixement que és imprescindible per al desenvolupament de les competències necessàries per als enginyers, per a ells tot sembla igualment important i sovint quan parlen d'actualitzar els coneixements pensen

més a ampliar que a substituir uns coneixements per uns altres. Aquest fet es troba en la base d'una de les causes més objectives del fracàs: és impossible cursar els estudis en els tres anys en els quals se seqüencia el pla d'estudis. Tots els professors amb els quals hem parlat opinen que els estudis no es poden realitzar en tres anys, de manera que si l'estudiant a primer es matricula de totes les assignatures previstes per a aquest primer curs, necessàriament hi haurà fracàs. El problema és que l'estudiant ve del batxillerat, on ha cursat deu o onze assignatures, i no entén que ara no es pugui matricular de tot el curs. Molts d'ells, després del primer semestre, hauran d'anul·lar matrícules i deixar la major part de les assignatures per tal d'aprovar els crèdits mínims i assegurar d'aquesta manera la seva permanència a la universitat.

Possibilitats d'actuació dins de l'àmbit

Partint d'aquests arguments, podem concloure que si no canvien les condicions socioculturals de les escoles tècniques, i concretament el sentit que els professors atribueixen als processos d'ensenyament i d'aprenentatge, és poc probable que aquest àmbit presenti algun tipus d'obertura a l'assessorament, és a dir, que es facin demandes relatives a la resolució de problemes o a la introducció de millores en aquests processos. Per aquest motiu pensem que aquest àmbit, com a tal, és poc accessible als assessors i que la seva actuació s'hauria de dirigir, en un primer moment, a:

A) Revisar les idees, creences i sentit que els professors atribueixen als processos d'ensenyament i d'aprenentatge.

- Facilitar al professorat la revisió de les seves idees i concepcions sobre el significat i el sentit que atribueixen a ensenyar i a aprendre, possibilitant el contrast de les idees així com intentant provocar un canvi en la manera de pensar respecte al paper que el professor pot tenir no només com a transmissor de coneixements sinó com a facilitador de l'aprenentatge.
- Facilitar que la informació que tenen sobre els problemes es carregui de la motivació i el sentit necessaris per iniciar accions de millora.

D'altra banda, com hem exposat anteriorment, per als professors l'aprenentatge depèn de les característiques personals dels estudiants i en aquest sentit és lògic pensar que quan hi ha fracàs s'ha d'atribuir a la manca de capacitats o aptituds dels estudiants. La relació dels professors amb els estudiants està bàsicament determinada per les condicions contractuals dels docents, i l'èxit o el fracàs, com a dependent de les característiques personals, són fora dels límits que imposa la seva funció com a docent. En aquest sentit pensem que, dins aquest àmbit, s'obre com una necessitat ampliar l'interès que els professors tenen pels seus estudiants.

Conèixer els estudiants possibilitaria la creació d'un entorn i d'unes condicions més estimulants per a ells, així com positivitzaria el fet que actualment puguin accedir a la universitat estudiants de diferent condició social que en un altre temps tenien molt més difícil accés a aquest tipus d'estudis. Aquest fet comporta més diversitat en els nivells d'entrada però indubtablement és un fet de justícia social en el qual tots hauríem de col·laborar. En aquest sentit l'assessor podria:

B) Ampliar l'interès i el coneixement que els professors tenen pels estudiants.

- Afavorir que el professorat amplii l'interès i el coneixement respecte als estudiants.
- Facilitar al professorat el reconeixement del caràcter social de la docència.
- Ajudar el professorat en l'anàlisi de les conseqüències socials del seu treball.

Aquestes primeres intervencions permetrien construir les condicions necessàries per tal de generar demandes per a la resolució de problemes i per a la introducció de millores en les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge .

En aquest sentit l'assessor psicopedagògic podria intervenir per :

C) Resoldre problemes i introduir millores en les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge.

- Col·laborar amb els professors per resoldre els problemes que es presenten en la seva pràctica així com per millorar aspectes concrets de l'ensenyament de les matèries i facilitar l'aprenentatge als estudiants.
- Proporcionar elements conceptuals i teòrics que promoguin la reflexió del professorat sobre les activitats docents i sobre l'aprenentatge dels estudiants.
- Aportar una metodologia i una dinàmica de treball que facilitin la comunicació de les pràctiques que es porten a terme, els nivells d'exigència, les metodologies que

s'apliquen, les pràctiques d'avaluació, etc., i així contrastar diferents percepcions i maneres de fer.

- Aportar criteris clars per a la selecció i seqüenciació dels continguts.
- Afavorir el treball en grup del professorat i la presa de decisions consensuada tant en les estructures de coordinació vertical com horitzontal.
- Aportar procediments i criteris per a la valoració de la qualitat dels processos que es porten a terme.

Pensem que l'assessor psicopedagògic, per la seva formació, és un professional que pot realitzar una tasca rellevant en aquest domini sempre que tingui un bon coneixement del context en el qual treballa i estigui disposat a col·laborar amb el professorat. Intervenir en aquest domini també requereix que l'assessor conegui quins són els continguts que s'ensenyen, que compregui què es pretén ensenyar i el llenguatge propi de les disciplines, i també que tingui coneixements específics sobre la didàctica d'aquests continguts. Col·laborar amb els professors, per millorar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, implica poder compartir amb ells un llenguatge en comú, ja que no podem esperar que els professors adoptin el llenguatge específic de l'àmbit disciplinari dels assessors –la psicologia o la pedagogia– si aquests últims no estan disposats a aprendre el llenguatge en el qual els professors es mouen amb més facilitat.

7.1.2. La millora de les experiències educatives dels estudiants

Caracterització de l'àmbit

L'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona, igual que moltes altres escoles tècniques, ha començat a cercar solucions a les situacions de fracàs acadèmic dels seus estudiants. En aquest escenari sorgeixen les iniciatives que tendeixen a la millora de les experiències educatives que s'ofereixen als estudiants. Aquestes iniciatives s'han vist impulsades pels processos d'avaluacions de les titulacions i per la necessitat de dissenyar plans estratègics que incloguin accions de millora. El problema és que les universitats s'han vist amb la necessitat de cercar solucions a situacions molt complexes sense el temps necessari per analitzar-les i diagnosticar-les atenent a totes les seves implicacions, i això ha portat sovint a dipositar en les millores previstes expectatives poc realistes.

Tot i així, i pel que es desprèn del cas que aquí s'analitza, l'avaluació de les titulacions ha fet evident la necessitat d'implantar millores en els processos formatius universitaris així com la necessitat d'un tractament més personalitzat dels estudiants per tal d'afavorir la qualitat del seu aprenentatge i reduir l'alta taxa de suspensos, d'endarreriments i d'abandonaments dels estudis per part dels estudiants.

Bona part de les accions de millora dissenyades en els plans estratègics tenen com a subjecte l'estudiant i intenten ampliar i millorar les experiències educatives que les escoles tècniques ofereixen, de manera que augmenti la satisfacció i la motivació dels seus estudiants.

A l'EPS de la Universitat de Girona aquestes accions van dirigides preferentment a:

A. Millorar el nivell i les condicions d'entrada dels estudiants

Les carreres tècniques són estudis universitaris de tres anys de durada. L'accés a aquests estudis no és específic sinó que, com a la resta de les carreres universitàries, únicament n'és un requisit haver superat les proves d'accés amb la nota que imposa la relació entre l'oferta i la demanda per a cada titulació. Contràriament, els continguts que es treballen a les aules de les escoles tècniques superiors són, en general, d'un alt nivell d'abstracció i exigeixen de l'estudiant una bona formació bàsica i una bona capacitat de reflexió i problematització. Actualment els processos habituals d'accés a la universitat no seleccionen els estudiants que accediran a les escoles tècniques superiors pels seus coneixements, sinó que, com passa per exemple en les carreres agroalimentàries, la baixa demanda fa que les seves portes estiguin pràcticament obertes als estudiants que, per no tenir nota, no poden accedir a allò que volien estudiar. Molts d'aquests estudiants arriben per la relació que suposen que tenen les titulacions agroalimentàries amb les carreres que havien triat en primera opció: veterinària, medi ambient, etc. En aquest cas molts dels estudiants tenen una mitjana d'aprobat en la secundària i també han aprovat just la selectivitat. En aquests estudis la matrícula es fa majoritàriament al setembre i fins i tot a l'octubre. A les titulacions d'informàtica la situació és diferent: els estudiants es matriculen majoritàriament al juny, les mitjanes són més altes i normalment fan la carrera que havien triat en primera opció. Tot i així el professorat de totes dues titulacions es queixa igualment dels seus estudiants, la diferència és que, a informàtica, junt als estudiants que obtenen notes molt baixes hi ha estudiants que obtenen molt bons resultats, mentre que a les carreres agrícoles els resultats són homogèniament baixos.

A l'EPS es donen diferents situacions d'accés. Així, un percentatge d'estudiants procedeix de FP II o FP superior; aquests estudiants solen tenir més carències científiques però una major formació tecnològica i una major claredat vocacional. Dels que provenen del batxillerat, n'hi ha que abans de matricular-se a l'EPS ja havien passat per algun altre centre universitari, d'altres hi han optat per interessos vocacionals i d'altres perquè és una carrera de cicle curt –i pensen que de menor dificultat que una llicenciatura. Finalment, també hi ha estudiants que provenen de les proves de majors de 25 anys.

Aquesta diversitat d'accés també comporta una important diversitat de nivells d'entrada que el professorat percep com a molt problemàtica. L'EPS intenta compensar-la a través d'accions específiques com per exemple la programació d'un seguit de recursos o d'ajudes acadèmiques per als estudiants en forma d'assignatures propedèutiques, cursos zero, materials de suport, etc.

Possibilitats d'actuació dins del subàmbit

En aquest sentit l'assessor psicopedagògic pot intervenir per facilitar l'adaptació personal i acadèmica dels estudiants col·laborant amb el professorat per: (1) afavorir l'interès del professorat en el desenvolupament de les competències i l'adquisició dels coneixements bàsics en els estudiants; (2) avaluar les necessitats que presenten els estudiants; (3) dissenyar les ajudes i els recursos acadèmics que es considerin necessaris a partir de les necessitats detectades; (4) determinar els aspectes organitzatius i administratius, així com els recursos necessaris per a la posada en marxa de les ajudes dissenyades; (5) col·laborar en l'elaboració d'estratègies i instruments capaços de facilitar que els estudiants puguin fer-se una representació del seu nivell de coneixements en relació amb el nivell que es pren de base en els estudis, de manera que ells mateixos puguin optar per les ajudes que considerin adequades; (6) establir criteris per avaluar la implementació de les ajudes, i (7) ajudar a introduir els ajustaments necessaris.

B. Millorar la transició dels estudiants des de les etapes d'educació secundària i batxillerat fins a la universitat.

A l'EPS de la Universitat de Girona aquesta transició és percebuda, de manera creixent, com a difícil per diferents raons:

D'una banda es té en compte que l'escenari vital de l'estudiant canvia en entrar a la universitat, ja que canvien les relacions interpersonals que manté amb professors i companys, les formes d'ensenyar dels professors, la càrrega de feina, fins i tot la seva pròpia percepció com a estudiant.

D'altra banda, i a la vista de l'impacte que tenen les reformes en nivells educatius anteriors i que fa que arribin estudiants que han cursat assignatures molt diferents, els professors comencen a pensar en la necessitat d'una major coordinació entre diferents etapes educatives. Durant l'assessorament es va parlar en repetides ocasions de la necessitat de fer reunions amb els centres de secundària per tal de coordinar programes. El problema és que sempre es va parlar més de la necessitat que els centres de secundària asseguressin uns coneixements mínims en els estudiants que de la necessitat que la universitat assegurés la continuïtat en relació amb els continguts que els estudiants havien cursat a secundària.

Possibilitats d'actuació dins del subàmbit

Pensem que l'assessor psicopedagògic pot intervenir per ajudar a millorar la transició dels estudiants des de les etapes d'educació secundària i batxillerat fins a la universitat: (1) facilitant l'entesa i fomentant la voluntat de col·laboració entre les diferents etapes educatives; (2) evidenciant la necessitat que aquesta col·laboració no només afecti la coordinació de programes, ja que també és necessari col·laborar per facilitar el trànsit de l'estudiant d'una etapa a una altra, i aquest trànsit exigeix a l'estudiant l'assumpció de nous rols, així com l'adaptació a noves situacions i nous contextos, i (3) participant en el disseny i la implantació de plans de transició que cal portar a terme tant en el batxillerat com a la universitat.

C. Millorar l'atenció personalitzada que reben els estudiants.

Amb la implantació del sistema de tutories personalitzades, l'EPS de la Universitat de Girona pretén bàsicament millorar l'atenció que reben els estudiants, ajudar-los en la

transició a la universitat i orientar-los en la manera com concreten els seus currículums en cadascun dels cursos.

Amb el sistema de tutories també es pretén, encara que menys explícitament, ajudar els joves a assumir les característiques que la institució ha construït en relació amb el que ha de ser *un bon estudiant*. En efecte, l'Escola Politècnica Superior, com la majoria de les institucions educatives, ha construït una imatge de l'estudiant sobre la base del que ha de fer. Aquesta imatge o aquestes expectatives respecte als estudiants són transmeses pels professors en la seva manera d'impartir docència, en els comentaris que fan, en l'exigència que demanen, etc. El problema és que no hi ha una correspondència entre les expectatives dels professors i les expectatives dels estudiants. En un principi no hi és perquè els estudiants de primer vénen d'un altre sistema educatiu, d'una experiència possiblement diferent i tenen unes expectatives respecte a la docència i als professors també diferents. En el primer curs existeix una certa *urgència per institucionalitzar* el comportament dels nous estudiants abans que ho facin els seus companys –estudiants repetidors–, fet que donaria lloc a l'assumpció d'un rol d'estudiant que la institució no considera com el més òptim per a l'aprenentatge.

Després, la manca de correspondència s'explicaria pel fet que, encara que existeixen fortes expectatives de conducta dels professors respecte als estudiants (construïdes a partir de l'esforç, el treball, el gust per saber, el gust per ampliar en biblioteques...), els estudiants s'han construït una imatge d'ells mateixos amb una nova emergència que ja no encaixa de manera exacta amb les idees que la institució ha establert.

Aquesta manca de correspondència provoca que sovint es parli dels estudiants en termes de problema, que sovint es manifestin explícitament poques expectatives respecte al rendiment acadèmic que poden aconseguir els estudiants de primer i que s'iniciïn accions que tendeixen a aconsellar als alumnes l'adopció de valors considerats tradicionalment com a ajustats a les exigències de la formació universitària. Sembla que existeix més preocupació per institucionalitzar el comportament dels estudiants que per entendre *com funcionen* aquests estudiants, quins són els aspectes psicosocials que els caracteritzen, com estudien, com aprenen, quins són els seus interessos, les seves preocupacions, etc.

D'altra banda, i com ja hem observat en el cas, es fan molt poques referències al grup classe. El grup pot tenir una influència molt positiva sobre el rendiment dels estudiants però aquesta influència no es dona de manera accidental o *natural*, sinó que cal

intervenir per tal d'aconseguir grups que treballin de la manera més eficient possible. Aquesta pot ser una tasca a realitzar a través de l'acció tutorial, encara que és poc present en les idees dels professors.

En la implantació de plans tutorial, i segons es desprèn de l'informe del cas d'assessorament a la universitat, la majoria dels professors se senten poc capacitats o poc formats per portar a terme tutories personalitzades. En un principi no tenen clar que assumir el rol de tutor impliqui altres actuacions que les que habitualment porten a terme quan realitzen les tutories de les assignatures, i quan tenen clara la importància de la relació personal en l'acció tutorial, senten que no disposen de la preparació suficient i que els és difícil veure els estudiants com a persones i no com a subjectes de la formació. En un principi els professors expressen certs temors respecte a la relació interpersonal que implica la tutoria, però a poc a poc els tutors van manifestant la seva satisfacció amb aquesta relació. Els professors escolten els estudiants i comencen a veure el paper que juguen les seves motivacions, emocions, percepcions i actituds en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

En les tutories personalitzades a la universitat, l'assessor psicopedagògic pot tenir un paper molt rellevant, ja que és un domini en el qual els professors són molt conscients de la necessitat d'ajuda.

Possibilitats d'actuació dins de l'àmbit

En aquest domini l'assessor psicopedagògic pot intervenir: (1) sensibilitzant els professors respecte a la importància de la relació interpersonal i la interacció en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, així com perquè vegin l'acció tutorial com una manera d'exercir com a docents –una manera complementària i igualment necessària per assolir les finalitats desitjades, insistint en la necessitat que la tutoria es basi en un relació de confiança i respecte mutu, que s'aconsegueix a través del diàleg obert, del diàleg que no representa una amenaça per als que interactuen; (2) fent sentir al professorat que és competent en relació amb els processos interpersonals, així com facilitant les estratègies relacionals i els instruments que possibilitin l'adopció del rol de tutor; (3) reflexionant amb els professors en la importància del grup classe, evidenciant la influència i l'impacte que té el grup en el rendiment individual i col·lectiu, fent

observar com la tutoria també hauria de dirigir la seva atenció al grup, ajudant-lo a cohesionar-se, organitzar-se i desenvolupar-se; (4) treballant amb el professorat per tal de consensuar i dissenyar un projecte per portar a terme l'acció tutorial en funció de les seves necessitats i característiques, les necessitats i característiques dels estudiants així com les possibilitats que ofereix la institució; (5) col·laborant amb el professorat en la implantació del projecte, en la seva millora i en l'avaluació de la seva implementació, i (6) col·laborant en la institucionalització de l'acció tutorial.

Pel que s'observa en el cas, actualment aquest és l'àmbit on més fàcilment s'accepta l'assessor psicopedagògic com un suport o una ajuda rellevant per portar a terme les accions de millora. D'altra banda, pels instruments conceptuals i pràctics de què disposen avui dia els assessors, també és l'àmbit en el qual més fàcilment poden intervenir. Pensem que aquesta pot ser una porta d'entrada al context universitari i, a partir d'aquí, la manera d'anar construint una relació d'ajuda capaç d'actuar en altres dominis.

Concretament els assessors poden ajudar en l'avaluació de necessitats, en el disseny de les accions de millora i en la implantació de les accions dissenyades.

7.1.3. Desenvolupament institucional

En aquest domini ja no s'accentua la dimensió de l'aula o la dimensió individual, sinó que les necessitats se situen en l'àmbit del mateix centre, en una dimensió institucional. La millora de la institució, com a organització, implica diferents àmbits, com el desenvolupament professional del professorat, el desenvolupament organitzatiu i el desenvolupament del currículum. Intervenir en qualsevol d'aquests àmbits és conflictiu, ja que implica actuar en els aspectes culturals i polítics de la institució universitària.

Desenvolupament professional del professorat

Caracterització del subàmbit

Pel que es desprèn de l'experiència d'assessorament portada a terme a l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona, deduïm que els professors són persones obertes al saber i al seu desenvolupament professional i que, dins la seva

identitat com a professors universitaris, s'inclou l'actualització permanent en les habilitats i els sabers propis de la seva disciplina. Molts professors estan contractats com a titulars d'escola universitària o com a associats a temps complet i, en el moment en què es porta a terme l'assessorament, estan en procés de realització de les seves tesis doctorals o estan implicats en projectes d'investigació. El que no és tan clar per als professors és que el seu desenvolupament professional hagi d'anar dirigit cap a sabers que no són propis de la seva àrea de coneixement o cap a habilitats que no els portaran a participar activament en la creació d'aquests sabers a través de la pràctica investigadora.

D'aquesta manera, podem dir que la formació i el desenvolupament professional del professorat en aspectes que fan referència a la formació per a la docència és, o pot ser, un aspecte conflictiu amb la seva manera d'entendre el desenvolupament professional. Els professors de l'Escola Politècnica Superior no estan tancats a la formació o al desenvolupament professional; al contrari, el que no veuen és la necessitat que aquest desenvolupament professional hagi d'incloure aspectes de didàctica, de pedagogia, etc. És molt possible que aquests professors, com la majoria de docents universitaris, no hagin rebut una formació específica per exercir com a docents i, en aquest sentit, podríem deduir que requereixen formació en aspectes instruccionals, el problema és que ells no ho perceben així. A la formació psicodidàctica del professorat es dirigeixen molts dels processos formatius que, de manera puntual i més o menys ben organitzada, es programen des dels ICE, rectorats i departaments universitaris sense que ni el nivell de participació ni el nivell de satisfacció de les persones que hi assisteixen puguin fer pensar en l'èxit d'aquestes iniciatives de formació del professorat. D'altra banda els resultats semblen confirmar la idea que els canvis i les millores en les pràctiques docents difícilment s'indueixen o es provoquen a través de la transmissió d'informació psicopedagògica als docents.

No és gaire realista pensar que els professors poden veure com una necessitat personal o col·lectiva la formació en aspectes psicopedagògics o didàctics, però sí que hem pogut comprovar com els professors de l'Escola Politècnica Superior aprofitaven el diàleg, la reflexió i el contrast d'idees que es produïen en els espais d'assessorament per analitzar i plantejar-se la seva pròpia pràctica professional.

Possibilitats d'actuació dins del subàmbit

Sobre la base d'aquests arguments pensem que els assessors psicopedagògics poden intervenir en aquest domini però també que aquesta intervenció ha de ser assessora i no formativa. Pensem que el desenvolupament professional del docent universitari només pot ser considerat un àmbit o domini d'intervenció dels assessors psicopedagògics si es concep com un procés de construcció de nou coneixement a partir de les situacions concretes i a partir de les idees i creences implícites prèvies dels docents mitjançant un procés inductiu on es pugui donar veu a l'acció docent. Aquesta formació experiencial s'ha de realitzar en els mateixos centres de treball i ha de tenir com a objectiu la conceptualització de les pràctiques docents com un procés que pot donar lloc a canvis, en l'acció professional dels professors, en la manera com aquests professors atribueixen sentit a les seves experiències i a través de la reflexió respecte a les seves pràctiques diàries.

L'assessorament psicopedagògic pot ajudar a (1) reconstruir els llocs i els espais ja existents en espais per al treball en col·laboració amb els docents, en espais que ofereixin als professors l'oportunitat d'aprendre junts en una formació de tipus experiencial que tingui com a objectiu conceptualitzar les pràctiques docents. Per fer-ho l'assessor podria assumir el rol d'assessor metodològic, en el sentit que podria donar pautes, organitzar i dinamitzar el treball dels docents. Al mateix temps, (2) la seva participació en les dinàmiques de reflexió cooperativa dels docents permetria complementar el coneixement dels professors amb un coneixement diferent però igualment necessari quan el que es pretén és facilitar l'aprenentatge als estudiants com a mitjà per desenvolupar coneixements pràctics compartits. (3) També es donaria suport i es dinamitzaria el procés inductiu que ha de permetre reconstruir el coneixement dels professors. Aquí l'assessor hauria d'adoptar un rol de conceptualitzador extern de l'experiència del professor.

Desenvolupament organitzatiu

Caracterització del subàmbit

Les organitzacions adopten una determinada estructura, una determinada organització per assolir les fites que es proposen. D'aquesta manera l'organització està molt relacionada amb les condicions socioculturals de les institucions, ja que en funció de què es pretén, com s'entén el que s'ha de fer, etc., la institució adopta el model organitzatiu que sembla més convenient.

A la universitat la lògica acadèmica determina en bona part l'estructura organitzativa adoptada. És en funció d'aquesta lògica que s'estableix l'existència de departaments i àrees de coneixement, com a estructures que assegurin la necessària coordinació vertical del contingut al mateix temps que donen suport a la docència que desenvolupen els professors. Des d'aquestes estructures es determina el coneixement que s'ha d'ensenyar així com l'existència d'assignatures a través de les quals aquest coneixement es presenta als estudiants. També en aquesta lògica entra l'existència dels consells d'estudis, que pretenen assegurar una coordinació de tipus horitzontal, encara que el seu funcionament, a la pràctica, se centri en tasques de gestió més que de coordinació de l'acció educativa dels professors.

Aquesta és també la base de l'estructura organitzativa de l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona. Respecte a aquesta estructura i durant el temps que va durar l'assessorament, vam poder observar com els professors s'identifiquen molt més per la seva pertinença a un departament que no pas pels estudis en els quals exerceixen la docència i sempre van transmetre una idea dels departaments com a estructura que els permetia un bon funcionament. En canvi, els professors de l'EPS van comentar reiterades vegades la necessitat d'una major coordinació entre el professorat d'un mateix estudi. Assumir la tasca de tutors va generar en els professors la necessitat de saber què es pretenia ensenyar als estudiants en cadascuna de les assignatures; d'aquesta manera en diverses ocasions es van convocar reunions amb tots els professors que feien docència en els primers cursos per tal de compartir experiències, comunicar els objectius i els continguts que s'ensenyaven en les seves assignatures i valorar la càrrega de feina que cadascuna de les assignatures suposava als estudiants. Poder compartir aquestes informacions va ser molt valorat pel professorat, tot i que no va passar d'un intercanvi, sense arribar a una veritable coordinació entre diferents professors i

assignatures. Aquest fet constata com el treball conjunt dels professors d'un mateix estudi, referit a l'ensenyament d'un mateix grup d'estudiants, és poc freqüent encara que els professors ho puguin percebre com a necessari.

Actualment el treball en equip del professorat és considerat un dels factors fonamentals per impulsar la millora de la qualitat de l'ensenyament i el desenvolupament professional dels professors. Aquest tipus de treball en equip facilita la comunicació, l'establiment de fites i objectius compartits, l'explicació i resolució dels conflictes, també la motivació i satisfacció dels professors, etc., i a més per als professors aquest tipus de treball és, quan té uns objectius clars i està suficientment organitzat i dinamitzat, una necessitat expressada que requereix crear unes condicions organitzatives coherents per potenciar-lo i facilitar-lo.

Possibilitats d'actuació dins del subàmbit

Pensem que, en aquest àmbit o domini, l'assessor psicopedagògic pot facilitar el treball del professorat dins les instàncies de coordinació ja existents. L'actuació hauria d'encaminar-se a potenciar el caràcter de protagonistes que tenen els professors en les situacions que viuen, així com el de constructors de les que volen viure. Potenciar el sentiment de *ser part* de la institució així com el sentiment de *tenir-hi part* pot augmentar la participació i implicació de tots amb el centre com a via perquè creixi i millori.

L'assessor, per la seva formació, pot facilitar: (1) la mobilització dels elements que possibilitin la identificació del professorat amb els processos i les situacions que afecten el centre; (2) la transmissió d'informació; (3) la creació de contextos on es puguin compartir informacions i arribar a acords a partir d'un sentiment de pertinença i implicació quant a la tasca educativa que de manera conjunta es porta a terme, i (4) la facilitació de dinàmiques de resolució conjunta dels problemes que potenciïn les capacitats dels professors per donar resposta a les seves necessitats i aspiracions.

Desenvolupament del currículum

Caracterització del subàmbit

Pel que es desprèn de l'informe del cas d'assessorament, pensem que el desenvolupament del currículum és un àmbit molt important ja que, a partir d'aquí, és possible entendre algunes de les dificultats que expressen els professors i els estudiants de l'EPS de la Universitat de Girona. Per aquest motiu, en primer lloc intentarem entendre aquestes dificultats i després identificar l'obertura que aquest àmbit o domini obre a l'assessorament psicopedagògic.

Tots els sistemes educatius tenen com a finalitats la formació i preparació de les persones per conviure i participar activament en societat. D'aquí es deriva la necessitat que l'oferta educativa, els currículums o plans i programes d'estudi mantinguin una relació amb les necessitats prospectives de la societat, és a dir, amb les habilitats i aptituds que els individus necessitaran per viure-hi i participar-hi activament. Segons com es defineixen aquestes finalitats, els centres educatius construeixen els seus currículums o plans d'estudis, encara que a la pràctica també hi intervenen molts altres factors no directament relacionats amb les necessitats socials.

Les escoles tècniques han tingut històricament una gran responsabilitat ètica en relació amb la seva funció social. Aquesta responsabilitat s'ha concretat tant en l'ofertament de propostes clarament solvents, en relació amb les necessitats de l'entorn socioeconòmic de cada moment, com en l'ofertament d'una formació capaç de capacitar els professionals per a la seva participació social i econòmica. Aquesta responsabilitat social, que també es troba molt present en algunes diplomatures universitàries, és esmentada en bona part dels documents escrits, normatius o no, que es generen en aquests centres, on queda bastant patent la relació entre aquests estudis superiors i les professions concretes. També en l'informe del cas que analitzem es troben un munt de referències a aquesta responsabilitat social en les idees que expressen els professors en la seva relació amb l'assessora. El problema és que ni en la manera com es desenvolupen els currículums ni en la pràctica educativa que es porta a terme a l'EPS,

és tan evident la relació entre formació i professió com ho és en els discursos orals i escrits que la mateixa escola produeix.

Pensem que, amb la incorporació dels estudis tècnics a les universitats, les escoles tècniques superiors han anat adaptant els seus currículums més que els seus discursos i ara porten a terme un projecte de formació per a la capacitació professional que dóna més importància als continguts que constitueixen la base de coneixements que aporten les diferents disciplines científiques que a la formació professionalitzadora, i s'allunyen cada cop més de la praxi que implica una formació més interdisciplinària i integrada. El context universitari es basa en la idea que el coneixement rellevant que cal ensenyar és el coneixement científic, de manera que les matemàtiques, la física o la química suposen la base de coneixement fonamental, ja que s'entén que proporcionen les explicacions i els models en els quals es basa la pràctica professional, i obliden el coneixement que es genera en la pràctica o les necessitats que les professions generen de manera contínua.

La formació a les escoles tècniques intenta integrar tant la formació disciplinària com la formació professionalitzadora, però a la pràctica és una formació fortament disciplinària i enfoca la formació dels enginyers a partir de la transmissió d'un repertori de coneixements disponibles, més o menys especialitzats, que es consideren bàsics en la pràctica professional.

Aquests coneixements inclouen:

- Els fets, els conceptes, els raonaments i les maneres de pensar de cadascuna de les disciplines que constitueixen la base de coneixements considerada com a pròpia dels professionals especialitzats.
- Els procediments concrets que legitimen la pràctica professional.
- L'ús d'un llenguatge propi.
- Una actitud d'eficiència, rigor, curiositat, esforç... que caracteritza la professió.

Entre aquests coneixements s'estableix una organització jeràrquica segons la qual els coneixements que aporten les disciplines fonamentals –que es troben en la base de tots els altres coneixements– s'organitzen en assignatures de caràcter troncal. Després d'aquests coneixements fonamentals, hi ha els coneixements especialitzats, aquells més lligats a les maneres de fer de la professió, als plans d'acció professionals que se solen organitzar en assignatures de caràcter optatiu i en l'elaboració pràctica d'un projecte

professional. Així, el coneixement que es transmet durant els primers semestres fa referència als fets, conceptes i procediments que proporcionen les disciplines científiques. Els professors en general consideren aquest coneixement com a bàsic i fonamental en la formació d'un enginyer, encara que no es pugui considerar bàsic en la formació de l'especialitat. "Han d'entendre que abans que informàtics són enginyers". "La societat demana professionals que sàpiguen fer però també que sàpiguen pensar".

La importància atribuïda a aquests coneixements es basa en el convenciment que aquests continguts permetran a la persona accedir al coneixement teòric que sustenten les assignatures pròpies de l'especialitat en les quals es transmet un coneixement més procedimental i proper a la pràctica. Aquestes assignatures d'especialitat, en les quals abunden els coneixements específics i l'ús d'un llenguatge propi, es comencen a cursar a segon i finalment a tercer, on també es cursen les assignatures optatives que especialitzen encara més la formació. Segons comenten els professors, els estudiants que arriben a segon ja no abandonaran; poden suspendre però la seva motivació i l'esforç que apliquen a l'estudi han canviat radicalment. La selecció és al principi dels estudis, les matèries fonamentals són la barrera que cal passar. Un cop passada, els estudis tenen una altra dimensió i entren a formar part de l'organització acadèmica de la universitat i dels espais propis de la professió. En aquests espais es desenvolupen capacitats més directament lligades a la pràctica professional i a les actituds d'eficiència, rigor, curiositat, esforç... identificades com a característiques de la professió, que encara que no s'ensenyen ni s'avaluen de manera explícita, solen considerar-se com a requisits per poder superar la formació.

Encara que els problemes més importants es concentren especialment en els primers semestres dels estudis, pensem que l'organització disciplinària del coneixement comporta dificultats i contradiccions tant per als professors com per als estudiants. El coneixement és transmès i reproduït en un escenari acadèmic, diferent de l'escenari on es desenvolupa la pràctica professional, en el qual s'espera que sigui emprat o *aplicat*. Els professionals en la seva pràctica fan convergir diferents tipus de coneixements, alguns disciplinaris i d'altres experiencials, i ho fan de manera integrada i molt lligada als contextos d'ús. De manera que és impossible saber si a partir de l'ensenyament dels continguts d'unes determinades disciplines l'aprenent sabrà integrar aquests coneixements amb el coneixement de la seva pròpia pràctica i adequar tot aquest

bagatge per tal de solucionar de manera adequada els problemes concrets que es puguin presentar en la seva pràctica professional. D'altra banda l'escenari acadèmic disciplinari no pot socialitzar en les actituds i els valors propis de la professió, sinó que al contrari socialitza en les actituds i els valors propis dels *estudiants*.

Així, i encara que la cultura institucional que predomina a l'EPS indica que el projecte formatiu és professionalitzador, la formació que en aquests moments es proporciona és bàsicament una formació acadèmica, i tant la seva organització com el seu funcionament estan dirigits cap a la pretensió de proporcionar als estudiants una formació acadèmica, que no assegura la professionalització, sinó que únicament pot assegurar el domini d'uns sabers disciplinaris. Però les expectatives dels estudiants, quan opten per uns estudis tècnics, no són disciplinàries, sinó que esperen desenvolupar les capacitats pròpies de la professió tal com la mateixa institució els ho fa pensar a partir de com defineix i com comunica els objectius dels seus estudis. Els estudiants no entenen aquesta funció professionalitzadora que els professors atribueixen a la formació disciplinària que reben, i sovint la motivació que tenen, per a l'adquisició d'aquests sabers disciplinaris, es genera pel valor de canvi i no pel valor intrínsec del seu ús. Evidentment aquesta motivació no és capaç de generar en els estudiants els valors tradicionalment considerats necessaris per a la formació: constància, esforç, gust pel saber, etc., sinó que, al contrari, els estudiants generen un munt d'estratègies a través de les quals intenten passar les assignatures amb la mínima implicació possible. Aquesta situació no satisfà ni les expectatives dels estudiants ni les aspiracions dels professors, que, en la seva majoria, desitgen crear interès i ganes de saber en els estudiants respecte a la seva disciplina.

Evidentment intervenir per tal d'ajudar a millorar aquesta situació a través d'un desenvolupament del currículum més adequat a les expectatives de professors, estudiants i de les necessitats socials en general és molt complicat i més en un moment com l'actual, en el qual el context de la intervenció queda definit pels fets següents:

- La universitat es troba en un moment d'indefinició i debat sobre quines han de ser les intencions que s'han de perseguir amb la formació que s'imparteix, debat que se centra en si els estudis universitaris han de tenir com a finalitat l'aprenentatge i domini d'una professió, o simplement l'adquisició d'una cultura general més o

menys àmplia sobre un determinat àmbit del coneixement i les activitats professionals que s'hi relacionen directament o indirectament.

- Les escoles tècniques han d'afrontar un desenvolupament del coneixement i la tecnologia molt ràpidament, i això comporta que no s'ensenyi per al futur sinó que s'ensenyi per solucionar problemes del passat, és a dir, per als únics problemes per als quals ja tenim solucions prefixades. En les escoles tècniques es transmeten coneixements i s'entrena els estudiants en la resolució de problemes als quals la teoria que coneixen els professors pot donar resposta, sense que sigui possible assegurar que s'estigui ensenyant per donar resposta als problemes que es presentaran en la pràctica professional que portaran a terme en un futur els estudiants d'avui. El coneixement, i especialment el coneixement tècnic, està sotmès a canvis i avenços continus, la qual cosa genera la necessitat de revisar i actualitzar de manera permanent els continguts que s'ensenyen. Aquí radica un dels principals problemes que existeixen actualment en la formació tècnica, és a dir, la rigidesa de les titulacions, i això comporta dificultats per adequar-se a les necessitats del mercat del treball i als canvis que s'han produït en el sector econòmic i en les empreses com a conseqüència de l'obertura econòmica i la convergència amb Europa. Per aquest motiu, la investigació esdevé, a més d'una necessitat social (en aquest sentit cal recordar que el dèficit tecnològic espanyol ha augmentat un 21% des de 1993), una manera de posar al dia constantment els continguts que s'han d'ensenyar.

Possibilitats d'actuació dins del subàmbit

Pensem que precisament aquesta indefinició que caracteritza actualment el context d'intervenció facilita que els professors comencin a percebre aquest domini com un domini que requereix canvis i millores. El desenvolupament del currículum i la seva adequació a les expectatives socials s'obren com una necessitat, encara que a la universitat no es percep l'assessor psicopedagògic com una figura amb un rol definit per donar-hi resposta.

Tot i així, pensem que l'assessor pot ajudar els professors (1) en la creació de les condicions que garanteixin processos deliberatius i de decisió en relació amb el desenvolupament i l'organització del currículum. També pot (2) donar suport als processos de desenvolupament curricular i facilitar-los creant els dispositius i les formes

que possibilitin la identificació dels propòsits i el compromís i la implicació del professorat en fites consensuades i prioritzades des de la institució.

Pot ajudar a crear les formes i les idees que permetin innovar en l'organització del currículum, donant suport al professorat i aportant recursos que li permetin sortir de les formes més tècniques i burocràtiques en l'elaboració i organització dels seus plans d'estudis. Però per portar a terme una tasca com aquesta és necessari que l'assessor disposi de recursos tècnics i conceptuals i també que sigui un bon coneixedor de la dinàmica i les característiques dels estudis i de les institucions on aquests estudis es porten a terme.

Per tot això, creiem que en aquest moment és un domini difícil per a la intervenció psicopedagògica, ja que d'una banda les institucions universitàries no reconeixen l'assessor psicopedagògic com una persona competent per ajudar-les i de l'altra la formació dels assessors no preveu el coneixement dels estudis, de la didàctica universitària, ni de la institució universitària com a context de treball.

7.1.4. Cooperació entre diferents institucions i serveis

Caracterització de l'àmbit

Actualment estem en un escenari marcat per la interrelació i la globalització de la informació i el coneixement disponible. Cada vegada són més habituals les aliances i acords entre empreses i universitats, entre diferents universitats i entre universitats i altres trams del sistema educatiu. Els contextos de cooperació i col·laboració ja no es refereixen exclusivament a la institució en particular sinó que, cada vegada més, es tendeix a l'establiment de xarxes de treball entre diferents institucions socials i formatives i entre institucions formatives del mateix o diferent àmbit. Compartir coneixements i experiències formatives és una necessitat expressada pels professors i que progressivament ocuparà un paper més important en el desenvolupament institucional dels centres formatius.

Possibilitats d'actuació dins de l'àmbit

Pensem que aquest àmbit difícilment pot ser assumit per l'assessor i que implicaria més la gestió i intervenció d'organismes que –com ara els ICE de les universitats– poden assumir funcions de facilitació de la cooperació i l'establiment de xarxes de col·laboració. L'actuació hauria de dirigir-se a: (1) avaluar les relacions entre la pràctica curricular i les pràctiques i problemes socials; (2) establir xarxes de treball entre diferents institucions socials i formatives i entre institucions formatives del mateix o diferent nivell, i (3) facilitar dinàmiques que permetin compartir coneixements i experiències formatives.

7.2. Conclusions en relació amb les possibilitats d'intervenció que s'obren a l'assessorament psicopedagògic

A manera de conclusió, i en la línia del que hem exposat fins ara, la intervenció dels assessors psicopedagògics en els contextos de les escoles tècniques superiors es dibuixa com una intervenció centrada en els aspectes socioculturals d'aquestes institucions. En una intervenció basada en l'anàlisi de la pràctica educativa que es porta a terme, en la col·laboració per diagnosticar els obstacles que existeixen i que poden impedir la millora dels processos formatius, en la facilitació de processos en els quals els professors puguin treballar conjuntament i reflexionar sobre les pràctiques formatives que porten a terme i sobre el tipus d'ajuda que proporcionen als estudiants, de manera que ells mateixos puguin cercar les solucions a les situacions problemàtiques potenciant així el desenvolupament professional dels professors.

El paper que els assessors poden tenir en aquests contextos s'ha de construir en la interacció entre les necessitats que presenten aquests contextos, la percepció que poden tenir els professors i la identitat professional que els assessors construeixin de si mateixos.

En aquestes circumstàncies els àmbits que s'obren més clarament a l'assessorament psicopedagògic a la universitat són aquells que el professorat percep com una necessitat i que, en aquest moment, són els relacionats amb els estudiants i l'activitat orientadora que comporten moltes de les accions de millora que actualment s'estan dissenyant en

alguns centres universitaris. Tot i així pensem que a partir d'aquests àmbits que s'obren més clarament l'assessor ha d'anar construint una representació de si mateix com a suport amb possibilitat d'intervenir en altres àmbits o dominis, sempre tenint en compte que la pràctica psicopedagògica ha de ser una pràctica situada, és a dir, una pràctica molt sensible a les peculiaritats dels contextos en els quals es porta a terme, a la seva història, a la seva cultura i a les seves necessitats. La possible contribució de l'assessorament a la millora de l'acció formativa i educadora d'aquests contextos dependrà de l'adaptació als estats de disposició que es puguin obrir, a les diferents possibilitats d'actuació i a l'obertura de nous àmbits.

7.3. Els factors i les condicions més rellevants en el desenvolupament de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat

La finalitat d'aquesta part de l'informe és caracteritzar la pràctica de l'assessor psicopedagògic a la universitat a través de la identificació dels condicionants personals i contextuals d'aquesta pràctica així com la identificació dels criteris que poden configurar el rol de l'assessor a la universitat.

Es pretén aportar algunes respostes a les qüestions següents: com ha de ser l'assessorament a la universitat i quins criteris s'han de considerar en la construcció del rol d'assessor a la universitat. Per fer-ho s'analitzen les condicions favorables i desfavorables que van actuar en una pràctica determinada portada a terme a l'Escola Politècnica Superior, en relació amb una sèrie de tòpics com són el context institucional, les persones implicades, la demanda i la intervenció. L'anàlisi ens permet configurar unes respostes que si bé no es poden considerar definitives, atesa la naturalesa contextual d'aquest tipus de treball, poden representar un referent per a altres experiències d'intervenció a la universitat.

En l'últim apartat es concreten alguns dels criteris que, al nostre judici, haurien de presidir la pràctica assessora a la universitat i que poden ser un referent per a l'assessor en la construcció del seu rol.

7.3.1. Factors i condicions en relació amb el context

La institució

El context institucional de l'assessorament ha estat l'EPS de la Universitat de Girona. Aquest context representa una font immediata de determinació per a l'assessorament, ja que s'hi troben espais definits, temps establerts, propostes d'acció determinades, contactes entre docents regulats, etc. No obstant això, la inserció de l'assessor en la institució no es dona únicament de manera adaptativa a les seves característiques, sinó que, amb la seva participació en la institució, l'assessor va construir una representació d'aquest context. Podríem dir que l'assessor no és completament autònom respecte a les condicions de la institució, però la seva actuació tampoc és merament adaptativa a les situacions donades, ja que ell participa en l'objectivització d'aquestes situacions.

Descriurem ara la percepció que van anar adquirint en relació amb el context institucional.

Per a nosaltres, algunes de les característiques del context institucional de les escoles tècniques han facilitat i han condicionat favorablement la intervenció, ja que considerem aquestes escoles com un dels contextos institucionals més oberts i predisposats al canvi i la innovació de la institució universitària. En efecte, si repassem la història de les escoles tècniques, podrem observar com aquestes organitzacions han estat sotmeses a canvis i adaptacions molt més freqüents que altres facultats o escoles universitàries, fet que pensem que les predisposa més favorablement als canvis i les innovacions. Ja des de l'origen aquestes escoles van néixer amb la voluntat d'adaptació constant a les necessitats econòmiques i professionals de la societat adoptant, com una de les seves funcions, la innovació i l'adaptació als canvis socials. D'altra banda, a través de la seva evolució, aquestes escoles han passat a dependre de diferents institucions amb els canvis que això suposa en relació amb les finalitats que persegueixen i els models d'acció i d'identificació. La història d'aquestes escoles, lligada a l'adaptació i al canvi, fa que aquest context institucional mantingui un interès en el desenvolupament organitzatiu de la institució i que ofereixi possibilitats a la innovació.

Aquesta obertura cap al canvi i la innovació que definim per a les escoles tècniques també es percep actualment a l'EPS de la Universitat de Girona, tant en la quantitat de projectes que s'hi inicien –projectes d'investigació, de relació amb el context

socioeconòmic, d'intercanvi amb altres institucions i d'innovació docent– com en el volum de participació dels seus professors en els òrgans de govern de la universitat.

No obstant això, aquesta disposició positiva al canvi conviu avui dia amb el conservadorisme i amb l'interès en l'estabilitat i la previsibilitat propi de les institucions burocratitzades. Aquest conservadorisme determina idees i creences no sotmeses a canvis o revisions, ja que els canvis significatius en l'estructura de valors i coneixements trencaria la constància que regula la vida de la institució. D'aquesta manera, per exemple, encara que les escoles tècniques comparteixen una sèrie de problemes –lligats tant al fracàs dels seus estudiants com a la necessitat de fer front a les noves demandes de les empreses que demanen, junt a la formació científicotècnica, una formació més humanista i més coneixement del que serà la seva futura activitat professional per part de l'estudiant–, l'interès per mantenir l'estabilitat fa que no s'afrontin de manera decidida. Aquestes institucions viuen avui dia una crisi –que en molts sentits és la mateixa que afecta altres escoles universitàries– quant a la validesa de les seves idees i creences en relació amb el coneixement que han d'ensenyar els professors i que han d'aprendre els estudiants. La visió segons la qual el coneixement que requereix el professional és el coneixement de la ciència i la tècnica i que els problemes instrumentals que es puguin presentar en la pràctica professional es poden resoldre amb la sola aplicació d'aquest coneixement, és una de les creences més assentades en aquestes institucions i en determina les actuacions, els plans d'estudis i les formes d'organitzar-se.

El rigor que se suposa als enginyers quant a l'aplicació del coneixement científic i tècnic i la responsabilitat social que s'atribueix al seu treball han contribuït a la percepció i a l'alt estatus que socialment es dona a aquesta professió. Les escoles tècniques han contribuït a aquesta percepció social, en configurar uns currículums on predominen molt més les teories científiques que les habilitats professionals. Així mateix, també han contribuït a aquesta percepció mantenint un altíssim nivell d'exigència, amb la dificultat que suposa la superació d'aquests estudis si els comparem amb d'altres de la mateixa durada i titulació.

A l'EPS de la Universitat de Girona, es percep també el difícil equilibri entre la tendència al canvi i la innovació i la tendència al conservadorisme al qual hem fet

referència com a propi d'aquestes escoles. Aquest equilibri és difícil per diferents motius, entre els quals es troba el que percebem com a manteniment d'una *posició de poder* dins la Universitat. L'EPS manté un prestigi (possiblement superior al que tenen altres centres de la mateixa Universitat) tant pel rigor i la poca flexibilitat dels seus estudis com per la seva condició de centre innovador, i aquesta situació fa que la institució es plantegi objectius que tenen a veure tant amb el manteniment com amb el canvi.

D'altra banda, a l'EPS de la Universitat de Girona existeix una preocupació per l'eficiència en els seus procediments que, entre altres coses, comporta l'existència d'una bona organització, una adequada infraestructura i un bon funcionament dels mecanismes de transmissió d'informació. Tots aquests aspectes van facilitar les trobades i la comunicació entre tutors i estudiants i entre assessora i professors. La infraestructura, sobretot informàtica, va permetre que els tutors es comunicessin amb els estudiants a través del correu electrònic i que les reunions es poguessin convocar d'una manera àgil i ràpida. L'espai en el qual els tutors es troben amb els estudiants no és l'idoni, ja que els professors comparteixen despatxos que en general són petits; l'espai per a les reunions, però, sempre va ser l'adequat per al tipus de treball que es realitzava. L'organització del temps a l'EPS de la UdG va permetre realitzar les reunions en un mateix dia i un mateix horari. Tot i aquestes condicions favorables, la marxa de l'assessorament va ser en general lenta, ja que, en ocasions, costava trobar a l'agenda el moment per realitzar les trobades, especialment perquè no es volia sobrecarregar de reunions els tutors.

<i>Condicions afavoridores</i>	<i>Condicions desfavoridores</i>
La disposició favorable al canvi i la innovació per part de l'organització.	La disposició al conservadorisme i a l'estabilitat de l'organització.
El fet que les persones que formen part de l'organització es puguin sentir protagonistes dels canvis.	
El bon funcionament de l'organització.	
El fet que en els horaris dels professors es prevegi una franja horària sense docència on sigui possible ubicar les reunions.	La sobrecàrrega de funcions del professorat.

Les persones implicades

Les persones implicades en l'assessorament van ser els coordinadors dels estudis d'Enginyeria Informàtica i d'Enginyeria Agroalimentària, els professors que imparteixen docència en algunes de les titulacions implicades i l'assessora.

Un lloc destacat en l'assessorament el van tenir els coordinadors dels estudis, que també eren els coordinadors del projecte de millora de la docència. Ells van dissenyar el pla i van impulsar totes les accions que el van fer possible. Aquestes persones, al llarg de l'assessorament, van deixar de ser coordinadors d'estudis però sempre van exercir com a coordinadors del projecte. La coordinadora dels estudis agroalimentaris va ser una figura especialment important en el manteniment de les fites i en la dinamització del grup. Va mantenir sempre molt bona relació amb el vicerectorat, fet que va facilitar l'obtenció de recursos i la implicació institucional amb el projecte; així mateix, va liderar el treball del grup i va ser la persona encarregada de transmetre i difondre el que s'estava fent en diferents fòrums. En ocasions el seu lideratge va provocar sentiments ambivalents, ja que per un costat la seva tasca era molt apreciada i reconeguda i per l'altre, en determinades ocasions, va semblar que assumia un protagonisme excessiu, i això va generar alguns recels, com per exemple quan l'equip directiu va reclamar més protagonisme en el projecte, encara que mai el va assumir plenament. En els moments que, per diverses raons, aquesta persona va ser menys present, les reunions i la dinàmica de treball pràcticament s'aturaven i es feia patent la importància que havia adquirit en la marxa del procés.

Els professors que van participar en l'assessorament eren els professors que assumien el paper de tutor. La participació en les reunions de coordinació de tutors formava part de les seves tasques com a tutors i la seva assistència a aquestes reunions sempre va ser molt alta. Els professors van seguir els estàndards d'eficiència que s'esperen d'ells i sempre van aportar a les reunions dades ben registrades en relació amb l'acció de tutor. Els professors dels estudis no podien optar per iniciativa pròpia a fer de tutors. La selecció dels professors que assumien el rol de tutors la feien els coordinadors partint del coneixement que en tenien i de la disposició que els atribuïen; aquest fet va crear una diferència entre els professors: els que eren triats i els que no ho eren, els que es

preocupaven més de la docència i els que se'n preocupaven menys, els que seguien més els estàndards i els que no els seguien tant.

Coordinadors, professors i assessora formaven part d'un grup de treball conjunt. En el grup tots ells interactuaven des de posicions diferents fruit de les seves identitats construïdes tant des de l'experiència (personal, social i històrica) de cadascú com des del consens al qual s'arriba en el si del grup.

Quan parlem de professors hem de tenir en compte que no formen un grup homogeni, sinó que entre ells existeixen diferències notables fruit d'aquesta experiència individual a la qual fèiem referència més amunt. Així dins el grup van participar professors que abans de ser docents a la UdG eren docents en altres universitats, especialment de Barcelona, on feien docència en carreres científiques o en carreres d'altres escoles tècniques. Molts dels professors participants provenien de l'ensenyament secundari i d'altres van accedir directament dels estudis a la docència a la UdG. Finalment també hi havia professors que van accedir-hi des del món professional de l'enginyeria. Però la diversitat entre el professorat no és únicament fruit de la seva diferent socialització com a docent, sinó que també respon a altres paràmetres, com per exemple la seva formació inicial (són matemàtics, físics, químics... molt pocs enginyers).

Totes les persones implicades en l'assessorament constituïem el que es reconeixia com el *grup de tutors*. Aquest grup, el van reconèixer com a tal tant la resta de professors, la direcció de l'EPS i el rectorat de la universitat (els tutors tenien un nomenament del rector i una retribució econòmica pel fet de ser tutors). El grup es reconeixia a si mateix com a *grup de tutors* a través d'algunes senyes d'identitat que es van crear com ara el logotip que es feia servir en totes les comunicacions escrites que es feien arribar als tutors, l'ús d'uns espais concrets o les pautes de funcionament que es van repetir en les diferents trobades.

La participació de tots en el treball que el grup realitzava va facilitar que l'atenció transcendís als processos individuals, de manera que la polaritat assessor-professors va quedar reemplaçada pel plural, pel *nosaltres*, tal com s'expressa en la narrativa del cas.

Però aquesta mateixa condició, la de ser un grup reconegut, va comportar alguns efectes negatius sobre els objectius que ens proposàvem: la seva diferenciació respecte a la

resta de docents va donar a entendre que la tutoria és quelcom que afecta exclusivament els qui fan de tutors, els qui tenen privilegis i obligacions pel fet de ser tutors, i això va dificultar l'objectiu que la tutoria fos un element dinamitzador per tal que tots els subsistemes de l'organització donessin suport als estudiants.

Sempre va existir una relació basada en el respecte i el compromís de tots els que componien el *grup de tutors*.

<i>Condicions afavoridores</i>	<i>Condicions desfavoridores</i>
L'existència de persones del mateix centre que coordinin i que tinguin un lideratge capaç de dinamitzar i mantenir les fites en el grup de treball.	El fet que el projecte objecte d'assessorament es personalitzi de manera excessiva en les persones que el coordinen i que el seu funcionament arribi a dependre d'elles.
Interès i motivació del professorat per solucionar els problemes i per participar en l'assessorament.	Manca d'implicació de l'equip directiu.
El fet que les persones que participen en l'assessorament es reconeixin com a grup de treball.	El fet que la resta del grup docent vegi el grup de treball com un grup amb privilegis.
El fet que les persones que participen en l'assessorament siguin reconegudes pels altres com a grup de treball.	La desvinculació de la resta de docents pel que fa als objectius proposats.
El fet que el rol que ha d'assumir l'assessor es negociï amb els professors.	El fet que les expectatives inicials respecte al rol de l'assessor no afavoreixin la col·laboració.
Les possibilitats horàries del professorat han de permetre dedicar un temps suficient al treball conjunt.	El grup de professors que va participar en l'assessorament va canviar d'un curs a l'altre.
Els professors han de tenir unes expectatives respecte al rol de l'assessor favorables per a la col·laboració.	
El fet que l'assessor tingui coneixements rellevants per a l'assessorament i experiència professional.	El fet que l'assessor no compti amb el suport d'altres professionals de l'assessorament per tal de compartir plantejaments i experiències, així com per preparar programes d'actuació i reflexionar sobre la seva acció.
L'adaptació de l'assessor de les seves expectatives i la seva intervenció a les característiques i possibilitats de la institució.	El fet que l'assessor no tingui, des de l'inici, coneixements sobre el context específic d'intervenció.

7.3.2. Factors i condicions en relació amb la intervenció assessora

La demanda

En la línia d'introduir accions de millora, iniciada en diverses titulacions de les escoles tècniques de Catalunya, els coordinadors dels estudis d'informàtica i d'agroalimentària dissenyen una sèrie d'accions que pretenen en última instància reduir les altes taxes de fracàs en els estudiants. Aquesta iniciativa es presenta al Vicerectorat de Docència i Estudiants, que dóna suport a les accions dissenyades. Com a part d'aquest suport s'ofereix als coordinadors l'ajuda de l'ICE. Per la seva part l'ICE materialitza aquesta ajuda oferint un assessorament psicopedagògic, per la qual cosa contracta els serveis de l'assessora.

D'aquesta manera es genera una demanda d'assessorament que més que una demanda és un oferiment d'ajuda. En efecte, no existeix una demanda explícita d'ajuda dels interessats sinó que l'ajuda s'ofereix sobre la base de la voluntat explícita del Vicerectorat i de l'ICE de donar suport a totes les iniciatives de millora docent que sorgeixen a la universitat. Les circumstàncies que defineixen l'inici de la relació entre l'assessora i el context d'intervenció té implicacions importants tant per la situació en la qual col·loca l'assessora com per la necessitat de construir un enquadrament del problema que orienti el treball conjunt.

En relació amb la primera d'aquestes implicacions, pensem que la manera d'iniciar-se la relació col·loca l'assessora en una situació difícil perquè el seu suport s'ha ofert però no s'ha demanat expressament.

L'ICE presenta l'assessora als coordinadors com una persona amb capacitat d'ajudar-los a posar en marxa les accions de millora. Els coordinadors accepten l'ajuda sense tenir clar com es concreta. Posteriorment els coordinadors presenten l'assessora als professors com la persona que els pot ajudar a partir del seu coneixement de les tutories. Els professors no decideixen si el tipus d'ajuda que l'assessorament psicopedagògic els ofereix és el que volen en realitat, només se'ls informa, i això possiblement va ser el que va provocar que, en un principi, l'assessora sentís que alguns professors tenien alguns recels respecte a la seva presència en les reunions. La presència de l'assessora en el

treball que iniciaven els professors no s'havia demanat expressament i només era explicable sobre la base de la condició d'experta que podia tenir. Aquesta condició d'experta també atorgava a l'assessora la possibilitat d'exercir un cert poder i creava en els professors l'expectativa que l'assessora havia de tenir resposta a tots els interrogants i problemes que sorgissin en cada moment. L'assessora, tant en els primers contactes amb els coordinadors com després, en les reunions amb els professors-tutors, va renunciar explícitament al rol de superioritat, d'experta que pot solucionar qualsevol problema, en el qual se la podia col·locar, i va intentar un intercanvi amb ells basat en la comunicació franca i oberta, amb la qual va tractar de comunicar que no tenia experiència en tutories a la universitat, però també que aquest fet no la invalidava com a possibilitat d'ajuda, ja que tenia experiència en tutories en altres etapes educatives. Al mateix temps va intentar redefinir el seu paper d'una manera més pròxima a la col·laboració amb ells.

Com hem assenyalat abans, també hi havia la necessitat de construir un enquadrament del problema de manera que fos possible orientar el treball conjunt. En la primera reunió a l'ICE –en la qual són presentats coordinadors i assessora– els coordinadors exposen la idea que tenen: posar en marxa un pla de tutories. Amb la implantació d'un sistema de tutories personalitzades es pretén reduir el nombre d'estudiants que no es presenten als exàmens, el nombre de suspensos i el nombre d'abandonaments dels estudis per part dels estudiants. L'assessora percep una manca de sintonia entre les finalitats i els mitjans amb els quals es pensaven assolir les finalitats. Per a ella la tutoria per si sola no podia assolir unes finalitats com les que es pretenien. En aquest moment es plantejava a l'assessora un dilema: què cal fer?

En un principi no va expressar els seus dubtes sinó que va tractar d'obtenir informacions sobre la situació de manera que li permetessin donar sentit a una situació desconeguda per ella fins aquell moment, així com fer-se una idea de com els podia ajudar, de quin era el paper que havia d'exercir.

Després, i per tal de resoldre el dilema plantejat, es va provar d'aclarir les finalitat per tal d'intentar fer veure als coordinadors que la tutoria, per si sola, no era el mitjà apropiat a les finalitats perseguides, que calia posar en marxa altres tipus de mesures.

Els arguments que es van utilitzar van ajudar que els coordinadors es fessin una idea més realista de les possibilitats i els límits de la tutoria, però de totes maneres es va continuar considerant convenient la implantació d'unes tutories personalitzades. Llavors

es va canviar l'estratègia i es van intentar canviar les finalitats de manera que s'adequessin als mitjans que es volien fer servir. Les finalitats es podien redefinir a partir de la necessitat d'ampliar la relació entre professors i estudiants de manera que no es delimitessin exclusivament al currículum, sinó que es poguessin orientar també a una atenció més personalitzada. Aquesta atenció personalitzada de l'estudiant podia tenir efectes positius en el problema del fracàs acadèmic si s'aconseguia que els professors ampliessin el seu interès pels estudiants, si a través de la relació tutorial els professors podien adquirir una nova consciència dels problemes i les dificultats que els estudiants troben en els seus estudis i si es generava un interès per ajudar els estudiants.

A través d'aquest intercanvi s'arriba a un acord en l'explicació del problema que generarà la intervenció i de les finalitats que es perseguiran. Es negocia una demanda que pot ser acceptada per totes dues parts i que pot ser abordada més des de la col·laboració que des del rol d'expert de l'assessora. La demanda negociada es concreta de la manera següent: donar suport i col·laborar en l'elaboració d'un projecte d'acció tutorial que concreti què han de ser les tutories en aquest centre, que fixi les finalitats que es pretenen i que reculli les línies del treball que els tutors hauran de portar a terme. El pla d'acció tutorial serà fruit del treball conjunt dels coordinadors, professors i assessora.

També s'acorda iniciar el treball conjunt amb un espai de formació que aportï als tutors la informació més bàsica i rellevant per iniciar el treball de tutors i el treball conjunt per a l'elaboració del projecte d'acció tutorial.

Aquesta manera d'enquadrar la situació, de construir la realitat en la qual s'actua, respon a un model d'actuació segons el qual la intervenció externa se situa dins d'un marc col·legiat i simètric, que dóna suport i facilita però que no lidera processos ni transmet solucions. Segons aquest model, el professorat no forma part del problema sinó que forma part de la solució; per tant, la responsabilitat en l'elaboració del projecte d'acció tutorial haurà d'estar en mans dels professors. Ells han de ser els protagonistes de la seva elaboració i el seu desenvolupament.

El context de la intervenció que pretén crear l'assessora es podria definir com un context d'assessorament col·laboratiu encara que, des de la seva perspectiva, la posició

de persona *externa* al centre va comportar moltes dificultats per establir una veritable corresponsabilització amb els professors-tutors i els coordinadors. En canvi la perspectiva dels professors i coordinadors respecte a la corresponsabilització establerta sembla diferent i així ho expressen quan manifesten el seu agraïment a l'assessora per la implicació que demostra.

<i>Condicions afavoridores</i>	<i>Condicions desfavoridores</i>
El suport del Vicerectorat al projecte de l'EPS.	El fet que l'assessorament sigui un oferiment des d'instàncies de govern col·loca l'assessor en una posició de poder no favorable.
La independència de l'assessora per treballar respecte a qui la contractava.	
Renúncia expressa de l'assessor al rol de superioritat.	
L'explicitació clara de l'assessor i pel que fa al tipus d'ajuda que pot oferir i l'adopció d'una posició oberta i flexible facilitarà la seva acceptació en el context d'assessorament.	El fet que l'assessorament sigui un oferiment des d'instàncies de govern col·loca l'assessor en una posició difícil ja que la seva presència en el context pot ser qüestionada pels professors.
La negociació d'un context d'assessorament basat en la corresponsabilitat mútua i la col·laboració.	La intervenció des d'una posició totalment externa dificulta la col·laboració.
El fet que l'assessor escolti i tingui en compte com els professors perceben el problema i que els professors se sentin escoltats.	El fet que no existeixi una demanda concreta.
L'adopció per part de l'assessor d'una actitud franca, oberta i d'acceptació sense crítiques o judicis de valor.	
El fet que els professors acceptin la col·laboració de l'assessor.	
La negociació d'una definició del problema de manera que pugui ser acceptat i compartit.	El fet que no es negociï la demanda i el pla d'acció amb tots els professors implicats.
La negociació d'una demanda abordable des de la col·laboració mútua.	El fet que, tot i que s'accepti una relació més complementària, les expectatives continuïn sent d'una major directivitat.

La intervenció que genera la demanda

A partir de la demanda negociada s'inicia un procés de treball conjunt entre professors, coordinadors i assessora que implica una influència recíproca així com una evolució conjunta. Aquest procés és el que identifiquem com la intervenció.

La intervenció o el treball conjunt que es va iniciar a partir de la demanda és el que s'analitzarà en aquest apartat i, per fer-ho, considerarem de manera independent dos nivells fàcilment diferenciables en la intervenció. En el primer d'aquests nivells, es fa referència a la relació que es va establir entre assessor i professors i a la manera com l'assessor participa en les situacions en les quals intervé. En el segon nivell ens centrem més en el treball concret i es fa referència al conjunt de recursos tècnics que s'utilitzen en els diferents moments del procés d'assessorament.

A) La relació que s'estableix en la intervenció

A través del relat del cas, i en relació amb aquest nivell, el primer que observem és que l'assessor es percep a si mateix com un participant més en la situació; això no obstant, també es percep com a capaç d'aportar un ordre i un sentit nou a l'experiència del grup. Dit d'una altra manera: entre una posició extrema segons la qual l'assessorament es defineix com un procés bàsicament cognitiu i racional, en el qual l'assessor assumeix una condició d'expert, i una altra posició extrema segons la qual l'assessorament es defineix com un procés intuïtiu, personal i afectiu, en el qual l'assessor participa dotat d'eines bàsicament emocionals, diríem que la intervenció en el cas que analitzem se situa en una posició intermèdia entre les dues posicions extremes considerades abans. És una posició en la qual l'assessorament es defineix com un procés de participació col·laborativa i en la qual l'assessor participa com un més, però dotat d'unes eines –basades principalment en les seves concepcions teòriques– que li permeten explorar, conjuntament amb el grup de participants, camins possibles i no fàcilment accessibles per a qui no disposa d'aquestes eines. D'igual manera, l'assessor utilitza unes eines de caràcter interpersonal que li permeten construir una relació professional positiva per al treball conjunt. També volem fer notar que la participació de l'assessor no es realitza comptant exclusivament amb eines com ara les seves concepcions teòriques o les seves

habilitats interpersonals, sinó també des del seu coneixement i desconeixement de temes educatius, socials, polítics, econòmics, etc., des de la seva experiència com a assessora, des del seu gènere, des de la seva edat, des de la seva particular manera de veure el món, etc. Tots aquests elements condicionen com rep i organitza la informació i com els altres reben i organitzen la informació que l'assessor explica. Tots aquests elements entren en joc en la construcció de la situació concreta en la qual s'actua i en la participació que es porta a terme sense que puguem establir el significat o el paper que cadascun d'ells hi juga.

Aquestes eines i aquests elements són els que li permeten en un principi negociar una demanda que implica deixar de parlar exclusivament dels problemes dels estudiants per parlar de l'actuació dels tutors. I posteriorment, durant les interaccions amb els tutors, li permeten negociar un pla de treball capaç de donar resposta a la demanda, així com introduir una visió més contextual, global i interaccional de les situacions i dels problemes que preocupen els professors. Tota la intervenció es basa en l'intercanvi i el diàleg amb el qual tant els *problemes* com les *solucions* es van fent reals i s'hi van obrint i tancant possibilitats d'acció.

Per la seva part el grup va anar acceptant la presència i les aportacions de l'assessora fins que va comptar amb ella considerant-la com un participant més. Pensem que en aquest procés van intervenir, com a mínim, dos factors: d'una banda, el grup va gestionar les identitats dels participants a través de la presa de posicions de cadascú, de l'explicitació de les idees, coneixements, emocions, etc. La novetat de les aportacions de l'assessora en un context institucional que institucionalitza també els discursos va facilitar que se la veiés com una persona que podia aportar perspectives i dades que podien facilitar el treball conjunt. D'altra banda, en participar i col·laborar amb el grup, l'assessora es va anar apropiant, d'una manera espontània, dels sistemes d'ús i dels costums de la institució, i això va facilitar la comunicació i l'entesa mútua.

Durant la intervenció, l'assessor aporta informació sobre les tutories, aporta experiències, materials i criteris per a l'anàlisi de les experiències, que se sumen als aportats pels professors. Intenta trobar guies per al treball conjunt, positivitzar la tasca que realitzen, i al mateix temps té en compte i procura afavorir la relació que s'estableix entre ells. Inclou la seva perspectiva com una més entre d'altres possibles, sense

privilegiar-la però tampoc sense anul·lar-la. Se situa en un pla d'igualtat i simetria que pensem que no ha de tenir res a veure amb una postura condescendent des de la qual es dóna lloc als altres, sinó amb el convenciment que les diferents perspectives enriqueixen la pròpia i que només la col·laboració i la construcció conjunta pot ser efectiva en la tasca que es proposen. Des de la col·laboració es determina el pla d'acció de manera conjunta entre assessora i coordinadors i es van aclarint les intencions i les finalitats que es pretenen.

<i>Condicions afavoridores</i>	<i>Condicions desfavoridores</i>
El tipus i el grau de suport que l'assessorament proporciona han facilitat l'autonomia i la independència dels professors en la presa de decisions.	
Un bon clima relacional entre els tutors i entre els tutors i els coordinadors i l'assessora ha afavorit la participació i la implicació de tothom en la presa de decisions.	
L'assessorament intenta cercar canvis a diferents nivells quan propicia l'anàlisi de les respostes que es donen a les dificultats que manifesten els estudiants.	No es genera la necessitat d'engegar una anàlisi i un debat sobre l'atenció que dóna l'EPS als estudiants de manera generalitzada impulsat per la direcció.
Amb la participació i col·laboració amb el grup, l'assessora s'apropia dels sistemes d'ús i dels costums de la institució, la qual cosa facilita la unificació de llenguatges, la comunicació i l'entesa mútua.	
L'assessor fa un paper de sosteniment de la inseguretats o de <i>la incompetència transitòria</i> que senten els tutors.	

Les intencions i el treball conjunt

Un aspecte fonamental d'aquest segon nivell és la caracterització de l'estratègia d'intervenció utilitzada a partir del relat de la intervenció.

No creiem que l'actuació analitzada respongui a un model d'intervenció concret, en el sentit que habitualment es defineixen els models d'intervenció psicopedagògica i que inclou des d'allò més abstracte –el marc teòric de referència– fins a allò més concret i pràctic. L'actuació analitzada no respon a uns paràmetres concrets en la delimitació de l'àmbit d'actuació o de les estratègies i procediments que es poden posar en marxa, sinó

que l'assessora tracta els temes que van sorgint en les reunions o són de l'interès dels professors i utilitza estratègies i procediments considerant que formen part de tot un conjunt d'eines possibles, sense considerar-ne l'ús com a necessari o obligatori.

Tot i així trobem bastants similituds entre la intervenció portada a terme i el model anomenat "formació centrada en el centre".

Aquestes similituds són:

- Es té en compte el centre com a sistema social amb una cultura pròpia que exerceix una influència potent en el tipus de canvi a implementar.
- Es té en compte que qualsevol canvi ha de partir del professorat i no de propostes externes i no sentides per ells.
- Pretén el canvi a partir de la potenciació dels propis recursos del professorat a través de la reflexió crítica i compartida de la pràctica.
- Pretén unes finalitats preventives en relació amb les dificultats que poden trobar els estudiants.

En efecte, el disseny i els objectius de la innovació neixen en el context de la reflexió professional del centre, especialment dels professors de primer i dels coordinadors d'estudis. Aquests professionals detecten la necessitat de millorar l'atenció que reben els estudiants, pensen la manera com es pot materialitzar aquesta millora –en funció de les seves pròpies concepcions com a docents– i cerquen suport per implantar els canvis previstos. El suport extern es preocupa de definir de manera clara una relació de col·laboració en la qual s'acorda el paper que cadascun dels professionals ha de jugar i es comença un treball que en molts sentits és emergent i mínimament planificat, de manera que es va adequant a les possibilitats de tots els que hi participen.

Així, durant l'assessorament el treball conjunt va prendre diferents formes. En un principi es va adoptar una estratègia formativa, en la qual es pretenia introduir els professors en un coneixement mínim del que suposava l'orientació educativa i l'acció tutorial. Començar d'aquesta manera va permetre construir un coneixement compartit entre tots els participants a partir del qual va ser possible avançar de manera conjunta amb altres formes de treball, encara que també va crear expectatives d'un paper més directiu per part de l'assessora.

Posteriorment es va presentar als professors un procés metodològic capaç de facilitar l'elaboració d'un pla d'acció tutorial reflexionat i adaptat a allò que el grup avaluava

com a necessitats i determinava com a objectius a assolir. La metodologia que es va adoptar estava en la línia de la recerca-acció i amb ella es perseguia la promoció de les millores i els canvis desitjats a través de la potenciació de la capacitat reflexiva dels professors. Aquesta metodologia va permetre al grup avançar en els seus objectius, tot i que demanava un nivell d'implicació que va ser impossible mantenir. Portar a terme de manera satisfactòria aquesta metodologia de treball hauria implicat la realització de trobades molt més continuades d'allò que les possibilitats dels professors i l'assessora van permetre, així com un nombre més reduït de participants.

En aquesta estratègia metodològica les posicions dels participants –assessora, coordinadors i professors– entraven en un joc continu d'aproximacions i distanciaments en el qual tots van ser agents actius en l'obtenció d'informació, en la planificació i l'aplicació dels canvis i en l'anàlisi crítica i l'avaluació dels resultats. Tots van ser agents actius encara que això no representa que tots realitzessin les mateixes activitats. En aquest sentit el rol que van assumir l'assessora i els coordinadors es podria definir com de facilitadors del procés, ja que van ajudar els professors a planificar les activitats, a analitzar-ne la implementació, a cercar solucions a les dificultats trobades i, a partir d'aquest treball, a planificar noves activitats per dur a terme.

En aquest procés també hi ha moments en els quals es pretén exercir una major influència, com per exemple quan s'intenta introduir una visió de les situacions que s'analitzen no com a realitat inamovible o donada, sinó com a realitat construïda en la qual és possible recuperar la capacitat d'acció. O quan es presenten alternatives d'acció, deixant als professors la decisió, tot i que es comparteix la responsabilitat amb ells.

Finalment assessora i professors planifiquen la manera d'avaluar les accions de millora implantades. L'avaluació o el seguiment del procés d'implantació de les tutories, el defineix el grup com un mecanisme de regulació en el qual queden inclosos tots els nivells del centre. Aquí l'assessora orienta respecte al model d'avaluació que cal aplicar i actua activament en la recollida i anàlisi de la informació.

<i>Condicions afavoridores</i>	<i>Condicions desafavoridores</i>
S'adopta una estratègia d'intervenció que s'adapta a la demanda i a la identitat professional de l'assessor.	

Es concreta un pla de treball que s'ajusta tant als propòsits i objectius compartits com a les possibilitats de treball del grup.	Tot i que es va negociar un context de col·laboració, en moltes ocasions tant els coordinadors com els professors esperaven una relació de major dependència respecte a l'assessor.
S'acota el temps de les reunions, es concreten les tasques i es distribueixen els rols dins el grup.	Manca de temps en la preparació de les reunions.
L'assessorament aporta elements formatius, aporta experiències, materials, criteris per a l'anàlisi de la pràctica.	Durant les reunions apareixen moltes demandes puntuals de les quals s'espera una resposta immediata.
Per al treball conjunt s'adopta una metodologia d'investigació que afavoreix la reflexió conjunta del professorat.	
L'assessorament propicia l'anàlisi de les respostes que es donen a les dificultats que manifesten els estudiants.	El canvi de tutors en cadascun dels cursos ha dificultat avançar de la manera que s'esperava, així com la repetició d'algunes temàtiques, preocupacions...
Establiment de moments d'avaluació i col·laboració en ella.	
Es comparteix la responsabilitat en la resolució dels problemes.	La cerca de la màxima implicació del centre en l'assessorament (coordinadors, equip directiu...).

7.3.3. Criteris per a la construcció del rol d'assessor a la universitat

Com ja hem apuntat abans, pensem que la intervenció analitzada no respon a un model d'intervenció concret, sinó a una manera concreta d'entendre la intervenció i de construir el rol d'assessor.

En aquest sentit, i a partir de l'anàlisi de la intervenció que acabem de fer, podem apuntar una sèrie de criteris que poden ajudar en la construcció del rol d'assessor en altres experiències d'intervenció en el context universitari:

- La intervenció en el context de la universitat ha de facilitar la reconstrucció de la realitat i de les situacions educatives de manera que s'obrin possibilitats de reflexió i d'acció més adequades als objectius de millora.

- La intervenció s'ha de basar en el respecte i la confiança en la voluntat i les possibilitats dels professors universitaris per modificar les situacions problemàtiques.
- La intervenció ha de ser entesa com una pràctica social crítica, en la qual l'assessor no és un tecnòcrata sinó una persona sensible i compromesa capaç de revisar les situacions socials, tot i que el criteri general adoptat a la universitat sigui el de considerar-les com a *normals*.
- L'assessorament no pot adoptar un punt de partida acontextual sinó que cal preguntar-se pel que pot suposar la intervenció que es pretén realitzar, en relació amb l'univers de significats, percepcions i valors que componen la identitat dels professors i els centres universitaris.
- Les activitats d'assessorament han de partir d'allò que pensen, saben i fan els professors; del seu estat inicial.
- Cal assegurar el clima i el to afectiu adequat en l'assessorament.
- Les activitats d'assessorament han d'afavorir la reflexió en i sobre l'acció i la col·laboració entre els professors d'un mateix estudi, d'un mateix departament, etc., com a eina del treball psicopedagògic.
- Les activitats d'assessorament han de ser rellevants per als propòsits i els interessos del context universitari.
- Cal establir plans de treball concrets i abordables, amb objectius acotats a curt o mitjà termini que al mateix temps permetin treballar objectius més globals i generar canvis a diferents nivells de la institució.
- És necessari intervenir de manera oberta unificant fins allà on sigui possible els llenguatges.

7.3.4. Condicions professionals de l'assessor

Finalment volem apuntar alguns aspectes que destaquen en l'anàlisi realitzada i que apunten cap a les condicions professionals que haurien de complir els assessors.

- Experiència professional i formació suficient i adequada.
- Coneixements sobre el context específic d'intervenció
- Habilitat per negociar.

- Capacitat per adoptar una posició oberta i flexible i per adaptar les seves expectatives i la seva intervenció a les característiques i possibilitats de la institució.
- Capacitat per adoptar una actitud franca, de respecte i acceptació.
- Capacitat per escoltar i tenir en compte la veu de tots els professors.
- Sensibilitat davant el *feed-back* que els professors transmeten.
- Possibilitat de rebre el suport d'altres professionals de l'assessorament per tal de compartir plantejaments i experiències, així com per preparar programes d'actuació i reflexionar sobre la seva acció.
- Capacitat per aportar confiança i seguretat per tal de sostenir la inseguretat davant els canvis o *la incompetència transitòria* que poden sentir els professor durant els canvis.
- Habilitat per afavorir un bon clima relacional de manera que es faciliti la participació i la implicació de tothom en la presa de decisions.
- Coneixements sobre conducció de dinàmiques de grup.
- Coneixements específics sobre metodologies participatives.
- Coneixements psicopedagògics i didàctics suficients i rellevants.

Capítol 8

RESULTATS DEL TERCER MOMENT ANALÍTIC: INFORME DE L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC DES DE LA PERSPECTIVA DELS EXPERTS

En la nostra recerca, a més de l'anàlisi d'un cas concret d'assessorament a la universitat, es va buscar la perspectiva d'algunes persones -en la condició d'expertes i representants del món professional de l'assessorament, el món institucional i el món acadèmic- amb relació a les possibilitats de l'assessorament psicopedagògic en el context universitari. Aquesta perspectiva es va obtenir a través d'una consulta relacionada amb l'Informe elaborat i enviat a tots els experts (Aquest informe es troba al capítol 7).

Les persones consultades van contestar a través d'uns textos escrits. La informació s'ha organitzat en base a la perspectiva que representaven i s'ha analitzat basant-nos en les dimensions i categories d'estudi.

Presentem ara els resultats d'aquest anàlisi. En primer lloc s'exposen les diferents perspectives, després, els resultats de l'anàlisi comparatiu d'aquestes perspectives i per últim, la integració de la informació que aporten els experts a la informació generada en el nostre estudi de cas.

8.1.- Anàlisi de la perspectiva del món professional de l'assessorament.

Els professionals consultats van expressar el seu convenciment que l'assessorament psicopedagògic pot ser una ajuda important per als professors i els estudiants també a la universitat. Consideren que l'ajuda psicopedagògica també pot representar "*un motor de canvi en una estructura que, com la universitària, precisa de plantejaments més oberts i agosarats*" (Professional 2).

8.1.1. Els àmbits d'intervenció

Els professionals de l'assessorament consideren que els àmbits i les funcions que es defineixen a l'Informe poden ser un referent vàlid per a l'actuació dels assessors a la universitat. També assenyalen que més enllà d'aquest referent general a la pràctica serà necessari redefinir els àmbits i les funcions indicades a l'Informe, basant-se en les necessitats concretes del context d'intervenció així com en les demandes que es formulin a l'assessor.

En relació a les necessitats, s'apunta que aquestes seran específiques per a cada context concret i també seran diferents en funció de qui les determini. En aquest sentit, els experts s'interroguen per *qui defineix les necessitats, qui defineix aquells estats òptims als quals es pretén arribar i pels quals es requereix la intervenció i qui és el destinatari últim del treball de l'assessor a la universitat (Professional 1).*

La institució universitària, els professors i els estudiants són els tres estaments que han de definir les necessitats d'intervenció. *Tots tres estaments interrelacionats han de definir què es demana a l'assessor i què s'espera de l'assessor (Professional 1).* L'assessor també pot tenir un paper rellevant en la definició de les necessitats: *l'assessor pot ajudar els professors en l'anàlisi de les propies necessitats (Professional 2).* La definició conjunta -entre professors i l'assessor- de les necessitats ha de tenir com a referent el *destinatari últim de l'assessorament, és a dir, l'estudiant.* En aquest sentit, es creu convenient el fet de plantejar-se qüestions com ara: *quines són les necessitats reals dels estudiants?, què fan o han intentat fer els professors i la institució per donar resposta a aquestes necessitats? Què volen fer en relació a aquestes necessitats? (Professional 2).* Un dels professionals consultats, per elaborar el seu informe, va entrevistar tres persones que són o havien estat estudiants de la Universitat de Girona. A partir de les opinions d'aquests entrevistats, identifica les següents necessitats: la necessitat de rebre una orientació i un tracte més personalitzat, l'establiment d'un lligam molt més fort entre teoria i pràctica així com percebre una major ajuda acadèmica per part dels professors. D'altra banda, també se considera *que cal tenir en compte les necessitats del professorat universitari (Professional 2)* tot i que es reconeix la diversitat existent entre el professorat i, per tant, la diversitat que pot haver-hi entre les seves necessitats. També per aquest motiu es creu que les necessitats generades per

la preocupació que el professor universitari sent per l'alumnat i pel seu progrés acadèmic pot ser un espai de necessitat comú entre tots ells (Professional 2).

En la determinació dels àmbits d'intervenció també cal tenir en compte quines són les demandes que es formulen i analitzar-les. Qualsevol demanda, en ser analitzada, apareix com a multidimensional i pot implicar la intervenció en diferents àmbits. Tot i així, la possibilitat d'incidir en els àmbits implicats *tindrà molt a veure amb com hagi estat plantejada la demanda, quina posició s'atorgui des de la institució a l'assessor i la manera com aquest sigui integrat pels docents com un element més de la seva pràctica professional (Professional 1)*. Una intervenció global en la qual s'interrelacionin els diferents àmbits, en la qual no es parcel·li sinó que abracci tots els àmbits i subàmbits que es derivin de l'anàlisi en profunditat dels problemes objecte de demanda, és considerada com la intervenció més adequada. Proposen que *els problemes concrets siguin plantejats, compresos i analitzats en el seu context i que, alhora, aquest context estigui relacionat amb un context més àmpli. Cal treballar amb els diferents àmbits perquè qualsevol conflicte remet a una complexitat i una interrelació entre els àmbits. Cal treballar les demandes procurant no fraccionar els problemes, no trencar la complexitat implícita en ells (Professional 1)*. També cal tenir en compte —en analitzar la demanda— la voluntat de canvi i millora tant de la institució com dels docents *així com conèixer com defineixen i entenen, tant la institució com els docents la necessitat de canvi i millora (Professional 1)*.

Les necessitats i les demandes prioritàries per l'actuació dels assessors han de ser les referides al procés d'ensenyament i aprenentatge i especialment en la funció docent del professorat. Els continguts, l'organització dels centres o la funció social que juga la universitat com a generadora de coneixements, també poden crear necessitats i demandes susceptibles de ser abordades pels assessors.

En la determinació de les tasques que poden portar a terme els assessors, les persones consultades manifesten que comparteixen, en línies generals, les que es defineixen a l'informe. Tot i això, es considera que *caldria complementar o definir més clarament algunes d'elles (Professional 2)*. De la mateixa manera, caldria inventariar les tasques que s'haurien de portar a terme en cada subàmbit de tal manera que es poguessin definir quines són les prioritàries en un cas concret d'assessorament.

Dins l'àmbit establert com a “*suport al desenvolupament institucional*”, des d'aquesta perspectiva, s'afegiria la tasca de “*facilitar l'anàlisi de necessitats*” ja que es considera que ajudant els professors en l'anàlisi de les pròpies necessitats es pot aconseguir una major implicació d'aquests en les estratègies de millora. Igualment, s'apunta que a l'àmbit de “*la cooperació entre diferents institucions i serveis*” cal donar-li un punt de vista transversal i de relació entre la pràctica curricular i les pràctiques i els problemes socials.

També s'assenyala que a l'Informe es descriuen unes condicions per a la intervenció molt genèriques i que caldria aprofundir-hi més en cada cas concret. *Les condicions definides a l'informe poden ser un marc general però les que es podrien presentar en un cas concret podrien no correspondre. Les condicions s'haurien de definir en cada cas (Professional 1).*

8.1.2. Factors i condicions de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat.

Factors i condicions en relació al context

Un servei psicopedagògic a la universitat no hauria de ser un servei privat contractat sota la fórmula de “prestació de serveis”, sinó que hauria d'estar integrat en l'estructura organitzativa de la pròpia universitat.

Amb relació a la dependència administrativa d'aquest tipus de serveis, les persones consultades apunten dues possibilitats diferents: *de l'administració autonòmica (l'assessorament ha d'estar compromès tant socialment com institucionalment i, en aquest sentit, el servei hauria de dependre no tant de la institució universitària com de l'administració autonòmica, Professional 1)* i *d'alguna àrea de gestió superior (Professional 2)*. La destinació hauria de ser a un centre concret i hauria de fer-se sempre a demanda d'una facultat o centre educatiu.

Aquesta doble dependència situaria l'assessor en una posició “*interna-externa*” que és la que s'adaptaria millor al context de treball. Aquesta posició permetria a l'assessor conèixer la institució -el seu currículum, els professors, la cultura del centre- i el caràcter global i complex de la vida del centre. També permetria a *l'assessor*

l'adquisició d'un major compromís amb el paper social que juga la institució (Professional 1). En definitiva, la posició "interna-externa" li permetria un major compromís amb els objectius i les funcions que tenen els centres i també amb les demandes socials vers la universitat.

La selecció dels professionals hauria de partir dels departaments de psicologia, pedagogia i psicopedagogia de la pròpia universitat. Aquests professionals haurien de comptar amb un lloc de treball estable, amb dedicació plena, formar part de l'organigrama del departament, escola o facultat així com comptar amb la col·laboració d'altres professionals de l'assessorament o amb el professorat de l'àmbit psicopedagògic.

Així mateix es considera que una condició que podria resultar molt negativa, en el desenvolupament de l'assessorament a la universitat, seria que l'organisme o institució de la qual depenguessin els serveis, programés excessivament la tasca assessora, fragmentant-la en projectes d'intervenció allunyats de les dinàmiques dels professors i dels equips de professors. *L'actuació administrativa hauria de garantir alhora tant les finalitats últimes (que haurien de partir de les necessitats dels estudiants i de la societat) com satisfer les necessitats de cada grup concret de professors destinataris de l'assessorament (Professional 2).*

Factors i condicions en relació a la pràctica assessora.

Des de la perspectiva del món professional es comparteix l'enfocament d'intervenció col·laborativa que s'adopta a l'Informe.

Les estratègies d'intervenció haurien de basar-se en el treball conjunt i en la col·laboració de l'assessor amb els docents i amb els òrgans directius (Professional 1). També es considera important la relació i el treball conjunt amb altres professionals no directament relacionats amb la institució educativa.

En la seva intervenció l'assessor ha d'explicitar clarament que l'estratègia que adopta *es basa en la col·laboració així com que treballa des dels principis de la perspectiva constructivista (Professional 2).*

Davant aquesta manera de plantejar la pràctica psicopedagògica es poden presentar alguns problemes com ara:

- Que els professors entenguin que l'assessorament i l'orientació als estudiants va en detriment del rigor i l'exigència acadèmica.
- Que els professors vegin l'assessor com un professional que els reporta més feina i més complicacions i no com un professional que els pot ajudar a resoldre els problemes que tenen en la seva tasca docent.
- Que els professors plantegin demandes molt parcials que no permetin una intervenció global i contemplar tota la seva complexitat. *Les demandes derivades d'aquestes anàlisis parcials també seran parcials i no respondran a la complexitat del problema en qüestió. Per això es important que l'assessor ajudi a analitzar els problemes amb tota la seva complexitat (Professional 1)*

Una altra dificultat per l'assessor pot venir de la manca de suport i recolzament d'altres professionals de l'assessorament que intervinguin en el mateix context.

El rol d'assessor

L'assessor ha d'adoptar un rol de col·laborador pel qual cal que compti amb *una gran capacitat de negociació i d'adaptació a les diverses situacions i a les diferents persones (Professional 2)*. Un dels professionals consultat creu convenient que l'assessor adopti un paper no tant de facilitador o mediador sinó un rol més actiu. *Un rol que impliqui estar alerta del canvis i les innovacions necessàries i així com ser una figura instigadora de processos de treball amb professors de manera que es puguin afavorir canvis més globals (Professional 1)*. També planteja la necessitat de donar a la intervenció una projecció que superi els canvis en allò immediat, o allò més personal, per arribar a canvis més generals en la institució.

Condicions professionals de l'assessor

Un assessor hauria de tenir un àmpli coneixement del món universitari en general, del centre en el qual intervé i dels grups de professors amb els quals treballa. Hauria de

tenir certa experiència en l'assessorament, formació sistèmica i coneixements del currículum de la facultat o titulació en la qual intervé.

També hauria de tenir habilitats per a la negociació i el treball en col·laboració, i tenir sensibilitat en relació als canvis socials i ser capaços d'integrar aquest en el seu discurs psicopedagògic.

També s'assenyala que caldria veure els avantatges i possibles inconvenients que l'assessor sigués alhora –com en el cas analitzat- professor de la mateixa universitat però amb reducció horària i la retribució complementària que vingués al cas.

8.2.- Anàlisi de la perspectiva del món institucional.

La perspectiva del món institucional es refereix exclusivament al context de les escoles d'enginyeria i opina que l'interés de l'assessorament psicopedagògic en aquests centres apareix com a conseqüència dels baixos nivells que en l'actualitat presenten els estudiants. *L'increment de l'heterogeneïtat dels perfils dels estudiants que accedeixen a aquests estudis – tant en relació a la formació científic-tècnica com al grau de maduresa dels estudiants- i la diferència entre la formació amb la qual arriben i la formació que el professorat espera que tinguin, fan que actualment existeixi un interès per l'assessorament psicopedagògic.*

Expressa que l'accés dels estudiants a la universitat en situacions de "normalitat" no faria necessari que a la universitat existís un servei de tipus psicopedagògic. Però que, en les condicions actuals d'accés (*els estudiants que hi arriben són poc madurs i tenen un nivell científic-tècnic pobre*) i de nombre d'alumnes que ingressen en els centres (progressivament més baixos per la baixada de natalitat i per l'abandonament dels estudis) considera important que la universitat, a través dels professors, ajudi els estudiants a superar les dificultats que troben en les Escoles d'Enginyeria. L'assessor psicopedagògic pot ajudar els professors i els estudiants en aquesta tasca.

Segons afirma, l'experiència portada a terme a l'EPS de la UdG, fa pensar en la conveniència d'aquests serveis en aquests tipus d'Escoles.

8.2.1. Els àmbits d'intervenció

L'assessorament psicopedagògic a la universitat ha de tenir com a destinatari últim l'estudiant i, com a àmbit prioritari, l'atenció a l'alumnat. El treball assessor s'ha d'encaminar a programar actuacions dirigides a ajudar els estudiants en les dificultats que troben en la incorporació al món universitari. Així mateix, s'ha de dirigir a ajudar els *professors per tal que siguin conscients de la necessitat d'ajudar els estudiants i per tal que puguin portar a terme les actuacions programades en les millors condicions possibles.*

L'ajuda a l'estudiant s'ha de perllongar durant tota la vida universitària encara que ha de tenir com a principal focus d'atenció els primers cursos de les titulacions. Les actuacions d'ajuda haurien de ser diferents en funció de si es dirigeixen a estudiants dels primers cursos o de cursos superiors.

Així mateix, l'ajuda hauria de ser diferenciada segons les necessitats que presenten els estudis, ja que *no necessita la mateixa ajuda un estudiant amb un bon nivell de coneixements que un estudiant amb un baix nivell.* Així per exemple, les actuacions haurien d'encaminar-se, durant el primer any de les titulacions, a atendre les diferents situacions d'entrada dels estudiants.

Algunes de les tasques que l'assessor podria portar a terme, en funció de les característiques dels estudiants, són:

- *Els estudiants que hi accedeixen amb una bona formació científico-tècnica, haurien de rebre un suport orientat a mostrar-los les diferències en la metodologia de treball a la universitat respecte al que estaven acostumat a Secundària.*
- *Als estudiants que hi accedeixen amb importants deficiències de formació, caldria ajudar-los a assolir el mínim necessari per abordar l'estudi escollit amb possibilitats de progressar adequadament.*
- *Als estudiants que hi accedeixen amb importants deficiències de formació i que, encara que han tingut suport, tenen un fracàs significatiu el primer any de permanència a l'escola, se'ls hauria d'aconsellar fermament abandonar la universitat. Orientant-los en la seva trajectòria acadèmica i professional.*

8.2.2. Factors i condicions de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat.

Factors i condicions en relació al context

Les condicions favorables o desfavorables a l'hora de portar a terme aquest assessorament poden derivar-se de tres instàncies:

- Els estudiants: de l'interés o desinterés que demostrin per la feina de les persones que gestionen l'assessorament i de la credibilitat o la manca de credibilitat que percebin en el suport que se'ls ofereix.
- El professorat: la implicació que demostrï cap al treball que se li proposa.
- La institució: la implicació de les institucions (centres docents i universitat) en la provisió dels recursos necessaris per portar a terme el treball.

En relació a la implicació de les institucions, s'indica que els assessors haurien de dependre de la gestió d'un Vicerectorat (probablement el de docència). El Vicerectorat hauria d'assegurar els requeriments i els recursos mínims perquè assessors i professors puguin fer les seves funcions amb dignitat, ja que de no ser així seria millor no donar el servei per evitar una situació d'insatisfacció i de desprestigi.

Això implica que la universitat ha d'aportar els recursos necessaris -tant pel que fa a les plantilles com als recursos indirectes: suport administratiu i despeses de funcionament- per tirar endavant una iniciativa d'aquestes característiques, sense afegir aquesta feina a la que ja desenvolupa el professorat. L'increment de plantilla podria ser una de les principals dificultats per a la implantació del servei.

Factors i condicions en relació a la pràctica assessora

Des d'aquesta perspectiva, per portar a terme les funcions i tasques que implicaria el treball d'assessorament, és imprescindible una estratègia de treball conjunt entre el professional de la psicopedagogia i un professional de les Escoles d'Enginyeria.

Aquest segon professional ha de ser una persona amb bons coneixements de les matèries així com dels problemes que es presenten en els primers quadrimestres de l'estudi tractat. *Podria ser un coordinador d'estudis, sots-director d'escola o similar.*

Ambdós professionals han de treballar *establint les àrees de competència de cadascú i les àrees de col·laboració en les quals caldrà crear els protocols adequats de treball.*

El dos professionals, de manera conjunta, *han d'identificar, prioritzar i especificar de forma precisa les actuacions que cal implantar.* En funció de les actuacions caldrà implicar a uns professors o uns altres. Així, per exemple, *quan les actuacions impliquin l'atenció directa als estudiants caldrà involucrar els professors de l'estudi que hagin impartit docència en els primers cursos ja que aquests coneixen la problemàtica i la tipologia d'estudiants amb els quals hauran de treballar.*

El rol d'assessor

Des d'aquesta perspectiva, no es fa referència explícita al rol que ha d'assumir l'assessor. Tot i això, a partir de les informacions que conté el text que recull aquesta perspectiva, és possible deduir que l'assessor, a la universitat, ha d'adoptar un rol d'expert o de tècnic i que el tipus d'interacció que ha d'establir amb els professors ha de ser de facilitador.

En l'assessorament, l'assessor treballa conjuntament amb una persona de l'equip directiu, coresponsabilitzant-se de les decisions que conjuntament prenen. Aquestes dues figures també són les que treballaran amb els professors per tal que aquests participin i s'impliquin en les decisions que els afecten i els ajudaran per tal que puguin portar a terme les actuacions dissenyades.

Donat un problema concret, s'espera de l'assessor aportí els seus coneixements i experiències als coneixements i experiències de les persones que tenen responsabilitat en l'organització, per tal d'obtenir entre tots la millor solució possible. L'assessor també facilitarà recursos al centre i als professors per tal que aquests puguin actuar d'acord amb la solució prevista. Són els canvis dissenyats pel centre els que determinen quina és la millor manera en què l'assessor els pot ajudar.

Condicions professionals de l'assessor

Des d'aquesta perspectiva, tampoc es fa referència a les condicions professionals de l'assessor. Tot i així, pel tipus de funcions que se li atribueixen, pensem que les condicions professionals podrien ser:

- Capacitat per a la identificació de problemes

- Capacitat per al disseny de solucions creatives
- Habilitat per al disseny de plans d'acció
- Habilitats per a la comunicació interpersonal

8.3. Anàlisi de la perspectiva del món acadèmic

Des d'aquesta perspectiva es considera l'assessorament psicopedagògic a la universitat com altament rellevant.

Es destaca que l'assessorament a la universitat *ha d'emergir de les inquietuds i necessitats del professorat i defugir d'altres modalitats assessores més burocratitzades.* (Acadèmic 1).

D'altra banda, s'apunta la conveniència de no utilitzar el concepte d'assessorament psicopedagògic a l'àmbit universitari. Com alternativa es proposa el d': *assessorament en docència universitària.*

8.3.1. Els àmbits d'intervenció

Els experts, en els seus informes, defineixen diferents àmbits d'intervenció i assessorament a la universitat en funció de la diferent manera de conceptualitzar el treball psicopedagògic en aquest context. Així, mentre una de les persones consultades va optar per un assessorament vinculat de manera exclusiva a les nocions de canvi i innovació curricular (aquesta modalitat basa l'ajuda psicopedagògica en el suport i la facilitació de la millora de les concepcions i/o les pràctiques educatives dels professors i els centres), l'altra va optar per un enfocament més global en el qual el suport es dirigeix a ajudar els centres a adequar les seves respostes educatives a les característiques dels estudiants (l'objectiu aquí es dirigeix al desenvolupament curricular però també a la resolució dels problemes concrets que puguin apareixer en els processos d'ensenyament i aprenentatge).

En el primer cas, el treball psicopedagògic s'ha de basar en promoure innovacions i iniciar processos *dirigits a la millora i la transformació de la pràctica docent universitària* (Acadèmic 1) L'assessorament a la universitat *només pot funcionar si es centra en la millora docent, en el treball amb el professorat i, concretament, en la*

formació del professorat universitari; no hauria de contemplar, per tant, contextos d'alumnat.

Amb relació als àmbits en els quals podrien actuar els assessors psicopedagògics, el mateix expert indica que l'assessor ha de treballar en *contextos formatius on els docents plantegin les seves preocupacions en funció de les diverses modalitats didàctiques.*

Una de les funcions clau que pot realitzar l'assessor respecte a la formació del professorat és la de dinamitzar els canvis en les modalitats formatives actuals en la universitat. S'apunten com a funcions concretes:

- Ajudar a seleccionar i delimitar els problemes que són rellevants i que val la pena ser investigats.
- Facilitar els recursos i la informació necessaris per a poder crear més coneixement en relació a les preocupacions plantejades pels professors.
- Dinamitzar les trobades de manera que els docents no es desanimin ni s'avorreixin.
- Promoure processos de regulació, revisió i avaluació dels canvis que es van duent a terme.
- Facilitar l'establiment de xarxes de contactes i canals de comunicació entre les persones per a poder expandir i optimitzar les seves idees i recursos.
- Prendre decisions, negociar, regular l'experiència i les seves conseqüències.

L'actuació dels assessors s'hauria de dirigir cap al procés de canvi docent tenint en compte els següents indicadors:

- Els aspectes vinculats a la noció metodològica.
- Els elements actitudinals.
- Els elements que actuen com a mediadors.
- Treballar sempre en equip

En canvi, l'altre expert expressa la seva coincidència amb la proposta d'àmbits d'actuació que es fa a l'Informe. Tot i això, indica que les funcions que deriven dels àmbits i subàmbits són absolutament excessives, pel que considera *convenient establir prioritats per no fer, ni tan sols des del punt de vista teòric, un model inviable (Acadèmic 2).* També assenyala alguns canvis quant als àmbits d'intervenció. Aquests canvis són:

- Amb relació al primer dels àmbits considerats a l'Informe (*Suport a la resolució de problemes i a la introducció de millores en els processos d'ensenyament i aprenentatge*), canviar l'ordre dels factors i citar en primer lloc la "introducció de millores" i en segon lloc la "resolució de problemes", destacant així l'enfocament preventiu.
- Quant al segon dels àmbits (*Suport a la millora de les experiències educatives que s'ofereixen als estudiants*) l'expert consultat manifesta dubtes sobre la manera d'anomenar-lo i proposa com a alternativa: '*Suport a la incorporació i el trànsit dels estudiants*'. També pel que fa a aquest segon àmbit, l'expert opina que es podria afegir com a subàmbit *l'Orientació i inserció laboral* per tal de tenir en compte aquesta important transició dels estudiants. També apunta la necessitat d'introduir el *Suport a altres activitats educatives universitàries no instruccionals*. La idea que sustenta aquest nou subàmbit és que determinats aspectes de l'aprenentatge dels estudiants poden veure's afavorits per la participació en altres activitats de la universitat que no són exclusivament lectives.
- Pel que fa al tercer dels àmbits considerats a l'Informe (*Suport al desenvolupament institucional*) caldria afegir el subàmbit *L'avaluació de la qualitat de la institució* com a estratègia formativa per a la millora dels processos que es porten a terme a la institució. D'altra banda, opina que el subàmbit: *Desenvolupament del currículum* estaria més ben localitzat dins el primer dels àmbits ja que no veu possible separar els processos d'ensenyament i aprenentatge i el currículum. També opina que cal posar més èmfasi en el *Desenvolupament professional* en el sentit de promoure una pràctica conjunta coherent i ajustada així com que incloure tasques amb l'equip directiu dels centres en el sentit d'assessorar la presa de decisions per tal que siguin adequades als principis psicopedagògics.
- Finalment afegir un nou àmbit: *Suport als estudiants amb necessitats educatives especials*, ja que la presència a la universitat d'aquests estudiants, afortunadament, va creixent.

8. 3.2. Factors i condicions de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat.

Factors i condicions amb relació al context

L'assessor hauria de ser un professional més de l'àmbit universitari.

L'Acadèmic 1 creu que els assessors haurien de ser professors i professores de la universitat per la seva coneixença de la cultura acadèmica i per poder introduir-se en ella sense problemes. La universitat, de vegades, rebutja els cossos que no li pertanyen per considerar-los desconexors de les seves cultura i tradició. Per tant si els assessors són aliens a l'acadèmia, creu que no funcionaria. També opina que s'han de crear serveis de suport a la docència universitària lligats als rectorats (i no tant als ICE). Els serveis haurien de treballar en tres nivells: docència, avaluació i documentació. I sense oblidar la importància, cada vegada més gran, de la virtualitat: aprofitar les eines virtuals per a l'assessorament (programes, xarxes, espais Web, intercanvis, documentació...).

Per a *l'Acadèmic 2*, un servei d'assessorament psicopedagògic a la universitat hauria d'estar clarament integrat a la institució a la qual ha d'assessorar.

Considera que cada centre, escola o facultat hauria de comptar amb el seu propi servei i que no seria convenient crear un servei general per a tota la universitat ja que es corre el perill que acabi realitzant tasques absolutament genèriques sense respondre a les necessitats concretes. En cas de tenir pocs recursos, seria millor limitar el nombre de centres atesos que implantar un servei general.

El principi d'especificitat de cada institució, el temps de dedicació i l'estatus orgànic com a recurs intern, són considerats criteris fonamentals.

Factors i condicions amb relació a la pràctica assessora

Des de la perspectiva del món acadèmic, es considera l'assessorament col·laboratiu com la modalitat més òptima per a la intervenció en aquest context. *Ha de "recolzar i facilitar" però no "liderar processos o transmetre solucions"* (*Acadèmic 1*).

Pel que fa als problemes que pot comportar aquest enfocament d'intervenció s'assenyala com a principal la dificultat que té el professorat universitari per explicitar les seves pròpies preocupacions. *El professorat sovint evita crear espais de reflexió crítica de la pràctica docent i de vegades mostra una actitud d'incredulitat cap a nous models de formació. Un altre problema pot ser la dificultat de l'assessor per poder fer-se càrrec de les diferents realitats dels docents universitaris (Acadèmic 1)*

El rol d'assessor

El rol que ha d'adoptar l'assessor ha de ser el de dinamitzador i col·laborador, *que comparteixi la responsabilitat amb els participants en l'assessorament (Acadèmic 2), de manera que reconegui les experiències dels docents i que possibiliti noves accions docents (Acadèmic 1).*

També indica, com a condicions a tenir en compte per l'assessor, els següents punts:

- Les idees i creences del professorat.
- Que fomenti el diàleg i la reflexió col·lectiva.
- Que connecti els continguts conceptuals claus de la formació docent universitària i el coneixement experiencial de cada docent.
- Que analitzi de diferents maneres les situacions problemàtiques docents.
- Que mostri els aspectes transferencials a altres contextos.
- Que faciliti l'elaboració de noves propostes docents.

Per a l'*Acadèmic 2*, una de les condicions essencials és que l'assessor assumeixi un rol de col·laborador. Precisament per aquesta condició, aquest expert manifesta la seva *discrepància amb la posició "externa" que s'atribueix a l'assessor a l'Informe.*

Factors i condicions professionals de l'assessor

Per a l'*Acadèmic 1*, portar a terme aquest tipus de treball requereix, per part de l'assessor, una formació que li permeti tenir competència en:

- Entendre, escoltar, motivar i també tenir bona sintonia amb les persones.
- Afavorir la comunicació empàtica.

- Investigar i reflexionar sobre els processos grupals o personals de canvi.
- Crear estratègies innovadores i col·laboratives d'acció docent.
- Saber ubicar dubtes docents en diferents perspectives socials, científiques i polítiques.
- Analitzar i interpretar les repercussions de les idees que es generen en els debats.
- Posar en relació les formes subjectives i objectives dels sabers.
- Establir relacions entre les idees personals i la presa de decisions.
- Fomentar l'intercanvi d'experiències amb d'altres professionals de l'assessorament psicopedagògic.

En aquest mateix sentit, l'*Acadèmic 2* considera com a criteri bàsic el fet que l'assessor pugui *treballar amb professors de les diferents àrees de coneixement presents en el centre per tal de tenir en compte el coneixement disciplinar i la didàctica de cada àrea de coneixement*.

8. 4. Anàlisi comparativa de les diferents perspectives.

Les diferents perspectives recollides –corresponents al món professional de l'assessorament, al món institucional i al món acadèmic- coincideixen en la idea que l'assessorament psicopedagògic és un recurs que pot ser útil dins la institució universitària en la posada en funcionament de projectes de millora de l'ensenyament universitari que ajudin a aconseguir els objectius educatius d'aquesta institució. Tot i això, des de la perspectiva institucional s'assenyala que els professors són persones que coneixen el seu "ofici" i que, si no fos per les condicions en les quals arriben actualment alguns estudiants, no seria necessària la "ingerència" d'altres persones en les seves decisions i actuacions.

Igualment coincideixen en la idea que, per tal que sigui útil, l'assessorament s'ha de portar a terme en el context concret en el qual es pretén intervenir i de manera contingent a les característiques i les necessitats d'aquest context.

Els representants del món professional assenyalen la necessitat de determinar:

- qui serà client del treball psicopedagògic: la institució que contracta o el professorat?
- qui serà el destinatari: els estudiants o el professorat?
- qui determinarà les funcions que han de desenvolupar els professionals de l'assessorament a la universitat? Quin paper tindran els propis professionals en la definició de la intervenció i els seus límits?

Donar resposta a aquestes qüestions és rellevant ja que habitualment la posició que adopten aquests tres elements: client, destinatari i professional sol ser diferent a l'hora de definir quines són les necessitats, establir les prioritats o de regular els marcs d'actuació.

Des de la perspectiva professional, el client de l'assessorament psicopedagògic a la universitat ha de ser la institució universitària, o l'Administració Autònoma. El destinatari pot ser tant els Centres com els professors i els estudiants, i finalment, aquests destinataris, juntament amb l'assessor, són els que han de definir les funcions i els límits del treball psicopedagògic.

Els professionals de l'assessorament, conscients del gir cap a la burocratització i l'acatament administratiu que s'està produint en l'actuació psicopedagògica en altres trams del sistema educatiu -com a conseqüència del control que exerceix el client sobre la intervenció dels professionals-, consideren necessària la participació del propi assessor en la definició de les funcions i els límits de la seva actuació. D'altra banda, el tipus d'encàrrec que realitza el client, a més de condicionar les possibilitats d'intervenció dels professionals sovint comporta el desig de regular l'actuació dels destinataris. En aquest sentit, els professionals semblen conscients de la importància que la intervenció respongui a necessitats sentides pel professorat i/o l'alumnat i no a un encàrrec administratiu basat en necessitats normativitzades.

Els representants del món acadèmic i del món institucional tenen representacions diferents sobre qui és el client, qui és el destinatari i quin ha de ser el paper del professional. Pels representants del món acadèmic sembla clar que el client és la institució universitària com a òrgan que ha de vetllar per la qualitat educativa que s'assoleix en cadascun dels centres que la componen. Tot i això reconeixen allò específic de cada centre i admeten que les polítiques de millora s'han de desenvolupar

en funció de la idiosincràsia de cadascun dels centres. Per al món acadèmic els destinataris són el centre universitari i el seu professorat. El professional és la persona que, pel seus coneixements i habilitats, pot ajudar els centres a dissenyar i desenvolupar innovacions i millores d'acord amb el coneixement existent sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Pel representant del món institucional, el client és el centre universitari i el seu professorat, encara que és la institució la que ha de proveir d'aquest recurs als centres. La universitat ha de dotar els centres universitaris de serveis psicopedagògics per tal que ells mateixos autogestionin el seu funcionament. El destinatari és l'alumnat que accedeix a la universitat amb unes condicions poc adequades per a la vida acadèmica.

La taula següent recull i sintetitza el que acabem de dir:

	Món Professional	Món institucional	Món Acadèmic
Client	Institució Universitària Administració Autònoma	Centre i Professors	Institució Universitària
Destinatari	Centre, Professors i Estudiants	Estudiants	Centres i Professors
Definició de la intervenció i els seus límits	Centre i Professors Assessor	Centre i Professors	Institució Universitària

8.4.1. Els àmbits d'intervenció

En la determinació dels àmbits d'actuació dels assessors psicopedagògics a la universitat, les diferents perspectives considerades tenen en compte quines són les necessitats o des d'on es generen aquestes.

Així, la perspectiva del món professional considera que les necessitats i demandes es poden generar a partir de l'interès que el professorat sent tant per millorar la seva docència, com per donar resposta a les demandes que la societat fa a la universitat.

Des de la perspectiva del món institucional, s'enfatitzen molt els aspectes individuals dels estudiants en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Els baixos nivells de preparació i la manca de motivació i/o vocació dels alumnes expliquen tant els

percentatges de fracàs a les aules universitàries com els abandonaments dels estudis per part d'alguns estudiants. En aquest cas, qui té les dificultats és l'alumne i a ell s'ha de dirigir l'ajuda -directa o indirecta- que pot aportar l'assessor.

Des de la perspectiva del món acadèmic, l'exigència d'aconseguir una major qualitat educativa i la necessitat que la universitat s'adapti als canvis socials, culturals i econòmics, genera necessitats formatives en el professorat en temes psicopedagògics i didàctics així com una major eficiència en la gestió dels centres.

	Món Professional	Món institucional	Món Acadèmic
Generació de necessitats	El professorat Per l'interés que sent per millorar la seva docència i per donar resposta a les demandes dels estudiants i de la societat.	Els estudiants Com a conseqüència dels canvis socials i canvis en els sistemes educatius no universitaris	La institució universitària i el professorat. Per l'aspiració d'aconseguir majors quotes de qualitat i excel·lència educativa.
Concepció del canvi	Canvi en les pràctiques i creences del professorat	Canvi en els nivells de coneixements dels estudiants	Canvi en el nivell de professionalització del professorat.

En funció de com es conceben les necessitats i els canvis que cal provocar, aquests tres mons tenen representacions diferents amb relació a què s'espera dels professionals i quins són els àmbits en els quals es podrà treballar.

D'aquesta manera, des del món institucional es prioritza com a àmbit d'intervenció el que té a veure amb els estudiants i podria correspondre al que nosaltres hem anomenat *Suport a la millora de les experiències educatives que s'ofereixen als estudiants*.

Des de les perspectives del món professional i del món acadèmic s'adopta una visió més complexa i multidimensional dels factors que entren en joc en el canvis que es volen provocar. Així, des del món professional, s'assenyala la conveniència d'avaluar i analitzar les situacions concretes per tal de dirigir l'ajuda -que proporciona l'assessorament- als aspectes avaluats com a deficitaris. Els àmbits d'intervenció es defineixen, en cada cas, en funció de les necessitats detectades, tenint en compte la multidimensionalitat i la naturalesa institucional i sistèmica de la universitat.

També des de la perspectiva del món acadèmic s'indica la conveniència de dirigir l'ajuda psicopedagògica a la introducció de canvis o a la implantació d'innovacions en aspectes de naturalesa pedagògica, didàctica i/o curricular ja que aquests elements són aquells que major repercussió poden tenir quan el que es pretén és la millora de l'ensenyament universitari. En aquest punt de vista trobem dos postures diferents: mentre que un expert considera que l'àmbit d'intervenció prioritari ha de ser aquell que fa referència al desenvolupament institucional, l'altre manté una posició semblant a la del món professional: és a dir, estaria d'acord amb els àmbits que es defineixen a l'Informe i en la idea que la intervenció i l'assessorament pugui desenvolupar-se i afectar diferents àmbits en funció de les característiques de la demanda i de la situació.

	Món Professional	Món institucional	Món Acadèmic
Àmbits d'intervenció	D'acord amb el marc general dels àmbits que es consideren a l'Informe. Els àmbits d'intervenció específics es concreten en funció de les demandes i les situacions específiques.	Àmbit relacionat amb els estudiants.	Desenvolupament institucional D'acord amb el marc general dels àmbits que es consideren a l'Informe.

8. 4.2. Factors i condicions de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat.

Factors i condicions amb relació al context

Quant a la relació laboral i professional dels assessors sembla existir un acord majoritari en que:

- Els serveis d'assessorament psicopedagògic a la universitat haurien d'estar clarament integrats a la institució a la qual s'ha d'assessorar.
- Cada centre, escola o facultat hauria de comptar amb el seu propi servei ja que no seria convenient crear un servei general per a tota la universitat.
- Els serveis haurien de dependre de la gestió d'un vicerectorat -només en una de les perspectives del món professional aquesta dependència administrativa s'atribueix a l'Administració Autònoma-.

Respecte a la posició interna o externa del sistema assessor amb relació al centre en el qual treballa, existeixen posicions diferenciades. Així, mentre que per a la perspectiva institucional i per a un dels experts del món acadèmic la posició de l'assessor ha de ser externa, per als professionals de l'assessorament la posició ha de combinar aspectes d'externalitat i internalitat. Per contra, per a un dels acadèmics consultats, la posició que ha d'adoptar el servei psicopedagògic ha de ser de recurs intern.

La posició externa implica treballar amb els centres sense pertànyer a la seva plantilla. S'estableix així un contracte triangular entre qui contracta el servei, el centre amb el qual es treballa i el professional de l'assessorament. Aquesta posició té avantatges ja que l'assessor pot presentar-se en el centre com a un veritable "ingenu" que pot plantejar preguntes i alternatives fora de les possibilitats de les persones que no poden prendre perspectiva respecte a la seva realitat. La posició interna significa pertànyer a la plantilla dels centres i estar subjecte a les seves regles i cultura. Aquesta posició permet conèixer a fons la cultura i les regles del centre en el quals es treballa, però el seu punt dèbil consisteix en el fet que possiblement també aquesta cultura i regles s'interioritza.

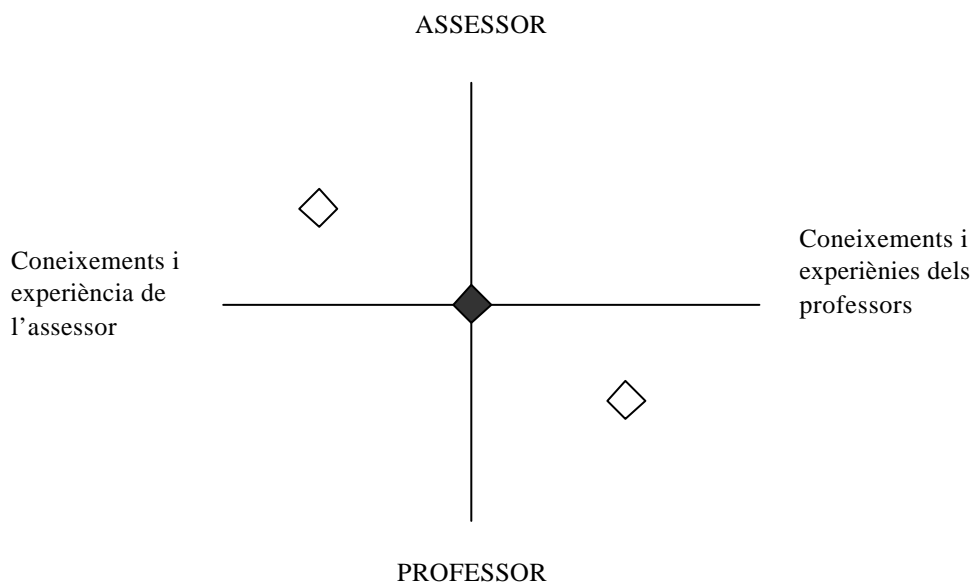
La institució universitària hauria d'implantar aquests serveis que dependrien funcionalment dels Vicerektorats i dels centres. La universitat hauria de donar suport institucional al treball que assessors i professors podrien portar a terme.

La següent taula recull el que acaben d'exposar:

	Món Professional	Món institucional	Món Acadèmic
Dependència administrativa	Vicerektorat Adm. Autonòmica	Vicerektorat	Vicerektorat
Dependència funcional	Vicerektorat Equips directius dels centres	Vicerektorat Equips directius dels centres	Equips directius dels centres
Factors i condicions	Suport institucional Que la intervenció pugui seguir una direcció de baix a dalt	Suport institucional en forma de recursos (plantilles, despeses de funcionament, suport administratiu)	Suport institucional Que la intervenció pugui seguir una direcció de baix a dalt
Posició del sistema assessor	Interna-externa	Externa	Interna Externa

Factors i condicions amb relació a la pràctica assessora

Com ja hem apuntat, en totes les perspectives considerades, és té molt en compte la importància de donar al treball que es realitza una dimensió institucional que asseguri l'èxit i la continuïtat a les millores introduïdes. Per aquesta raó, des de totes les perspectives es considera fonamental el treball en equip de professors i la implicació dels equips directius o els equips de govern dels centres en els canvis i les innovacions. També coincideixen totes les perspectives en apuntar que l'assessorament ha d'adoptar un enfocament col·laboratiu. Però com succeeix amb altres conceptes i dimensions de la interacció social, aquest és susceptible de ser interpretat des de diferents posicions. Així, trobem que dins la relació col·laborativa és possible atribuir un pes diferent als coneixements i l'experiència dels professors i dels assessors en la presa de decisions respecte al treball que s'haurà de desenvolupar de manera conjunta. Amb relació a aquesta qüestió, ens sembla possible organitzar les aportacions de les diferents perspectives en torn a un doble eix estructural. Un primer eix, el vertical, seria el constituït pels aspectes més emocionals en la relació assessora i que es podrien definir com el tipus d'influència que exerceixen en la interacció el professor i l'assessor. Un segon eix, l'horitzontal, seria el format pels aspectes més cognitius de la relació i que es podrien definir com: el pes que tenen en la relació els coneixements i l'experiència del professor i els coneixements i l'experiència de l'assessor. Aquests dos eixos configuren quatre escenaris d'intervenció en els quals podríem situar les perspectives que hem considerat.



La posició simbolitzada amb el rombe blanc, més proper als coneixements i l'experiència de l'assessor, correspondria al tipus de col·laboració que el *Professional 1* atribueix a l'assessor en el context universitari: *l'assessor ha d'assumir en la col·laboració un paper actiu i demostrar un comportament i unes estratègies persuasives o instigadores per tal de fer veure als professors la necessitat d'alguns canvis*. És l'assessor qui, basant-se en els seus coneixements i experiències pot considerar millor les necessitats de canvi i qui pot valorar amb més precisió les dimensions i els àmbits implicats en les situacions valorades com a millorables. L'assessor també ha d'exercir una major influència en la relació assessora.

El rombe negre correspondria al tipus de col·laboració que el *Professional 2* i els representants del món acadèmic assenyalen: en la col·laboració, assessor i professors són conscients que han d'arribar a acords en la determinació de les necessitats i que han de consensuar les actuacions. L'assessor ha de tenir una gran capacitat per negociar amb tots els professors i totes les situacions. La col·laboració es basa en un procés de coresponsabilització mútua entre els professors i l'assessor, tant en la determinació de les necessitats com en la planificació dels plans d'acció i la seva avaluació.

El rombe blanc, més proper als coneixements i experiències dels professors, correspon a la posició que adopta el món institucional. Des d'aquesta perspectiva -tot i que es contempla la possibilitat de negociació i col·laboració- el pes es decanta cap a una major influència per part dels professors i de les persones que porten el govern dels centres. Són ells -com a clients- els que prenen la major part de les decisions sobre què cal fer, sobre els objectius de la intervenció i sobre l'ajuda que requereixen de l'assessor. L'assessor es considera un facilitador de la tasca del professorat de la manera que aquest ha definit. En aquest enfocament es deixa els estudiants -destinatariis últims de l'ajuda- en una posició passiva ja que les seves necessitats són determinades pels professors.

El rol d'assessor

Les percepcions sobre el rol que ha d'assumir l'assessor també són coincidents només en algunes de les perspectives:

	Món Professional	Món institucional	Món Acadèmic
El rol d'assessor	Col.laborador-Expert	Facilitador-Expert	Facilitador Formador Col.laborador

Factors i condicions professionals de l'assessor

Tot i que no existeix un acord majoritari des de les perspectives del món professional i acadèmic sobre les condicions professionals de l'assessor, s'apunta que els professionals que poden intervenir a la universitat han de comptar amb una gran capacitat de negociació, d'adaptació i de col·laboració. Aquests professionals haurien de comptar amb coneixements sobre el món universitari en general i del centre en el qual intervenen en particular, coneixements sobre el currículum de les titulacions i sobre didàctica universitària. També s'apunta la conveniència de valorar si els assessors haurien de ser o no professors i professores de la universitat. L'expert que representava la perspectiva institucional no es va referir explícitament a aquesta qüestió.

8.5. Integració de la perspectiva dels experts i la perspectiva emergent de l'estudi d'un cas d'assessorament a la universitat.

A partir de la integració de la perspectiva dels experts i la perspectiva emergent de l'estudi d'un cas d'assessorament a la universitat, podem concloure que els assessors psicopedagògics poden ser un recurs d'ajuda als centres, departaments, estudis i professors en el desenvolupament i millora de la seva pràctica docent.

L'objectiu de l'assessorament ha de ser millorar la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants i ajudar la institució universitària, els centres i els professors a assolir els seus objectius educatius.

En relació a les preguntes formulades pels experts en referència a qui és el client, qui és el destinatari i qui és qui determina les funcions a desenvolupar pels professional de l'assessorament, la integració de totes les perspectives considerades ens permet definir aquests elements de la següent manera:

Client	Institució Universitària
Destinatari	Centre, Professors i Estudiants
Definició de les línies generals d'actuació	Institució Universitària
Definició de la intervenció i els seus límits	Centres i Professors Assessor

8.5.1. Els àmbits d'intervenció

Quant els àmbits d'intervenció, després d'integrar les diferents perspectives, podríem dir que els àmbits identificats són un marc global per a la intervenció dels assessors a la universitat. Que s'actui en un o altre àmbit vindrà lògicament determinat per la demanda. Tot i això, en la seva intervenció l'assessor ha de procurar treballar en tots els àmbits implicats en la situació objecte de la demanda.

Aquest marc general dels àmbits d'actuació constitueix l'oferta que l'assessor realitza als centres. S'ha elaborat a partir de la presa d'un determinat enfocament teòric amb relació a l'aprenentatge, l'ensenyament i la intervenció, i de tenir en compte les necessitats genèriques que actualment tenen els centres d'educació superior. Per la seva banda, els centres demanen en funció de la seva cultura, de les possibilitats que la seva realitat organitzativa obre, del grau de reflexió i qüestionament que ha assolit, etc. De la relació dialèctica entre àmbits ofertats i necessitats demandades es concretarien les funcions específiques que caldria desenvolupar.

Aquest marc general dels àmbits d'intervenció, un cop integrades totes les perspectives, quedaria constituït de la següent manera:

Àmbits d'intervenció	Subàmbits
<p>Suport a la introducció de millores i a la resolució de problemes en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Idees, creences i sentit que els professors atribueixen als processos d'ensenyament i d'aprenentatge • Coneixement de l'estudiant • Activitats d'ensenyament i d'aprenentatge
<p>Suport a la incorporació i el trànsit dels estudiants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Millora del nivell i de les condicions d'entrada dels estudiants • Millora del procés de transició dels estudiants des de les etapes d'Educació Secundària i Batxillerat fins a la universitat • Millora de l'atenció personalitzada que reben els estudiants • Orientació i inserció laboral • Suport a altres activitats educatives universitàries no instruccionals
<p>Suport al desenvolupament institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi de necessitats • Desenvolupament professional del professorat • Desenvolupament organitzatiu. • Desenvolupament del currículum • Avaluació de la qualitat de la institució • Suport als estudiants amb necessitats educatives especials
<p>Suport a la cooperació entre diferents institucions i serveis</p>	<p>Aquest àmbit afecta i redimensiona tots els àmbits considerats anteriorment.</p>

8. 5.2. Factors i condicions de la pràctica de l'assessorament psicopedagògic a la universitat.

Factors i condicions amb relació al context

Amb relació a les condicions del context, la integració de les diferents perspectives ens ha permès identificar com a factors que poden incidir positivament en la pràctica de l'assessorament, els següents punts:

- Els assessors psicopedagògics haurien de dependre d'algun Vicerectorat, encara que la seva dedicació hauria de ser exclusiva a un Centre o Facultat. Les peculiaritats i el tamany de cadascun dels centres universitaris exigeixen un recurs propi.
- Els assessors psicopedagògics haurien de formar part dels recursos que la universitat -o preferiblement, el vicerectorat dedicat a la docència-, dins la seva política de millora, ofereix als centres que generin iniciatives de canvi i innovació. Aquesta política de millora també hauria d'oferir línies de millora als centres, ja que, com en altres àmbits, aquí també sovint l'oferta condiciona la demanda.
- Qui contracta els assessors ha de facilitar la independència per al desenvolupament de l'assessoria. Són els Centres els que han de decidir si volen treballar amb un assessor i, conjuntament amb ell, decidir quins són els projectes d'innovació o de canvi que necessiten i volen posar en marxa. D'altra banda, només amb aquesta independència, el treball de l'assessor pot ser contingent a les demandes dels centres.
- Els assessors han de tenir un nivell de pertinença al Centre o Facultat amb la qual col·labora però no ha d'estar implicat d'igual manera que els professors en els processos de canvi. Sense un nivell suficient de pertinença al Centre els assessors no pot vincular-se a ella, però el mateix nivell de vinculació que els professors condicionaria la capacitat dels assessors per percebre les característiques del centre i per tenir una visió global del que succeeix al centre. La posició dels assessors respecte als Centres o Facultats en les qual treballen ha de ser una posició interna-externa.
- La dedicació i remuneració de l'assessor hauria de ser l'adequada per tal de definir un marc col·laboratiu per a l'assessorament i una posició de vinculació amb els centres.

Factors i condicions en relació a la pràctica assessora

Des de les perspectives estudiades, es considera que els factors i condicions que poden afavorir la pràctica psicopedagògica són:

- L'assessorament ha d'adoptar una dimensió institucional que impliqui grups de professors, equips directius i equips de govern dels centres en els canvis i les millores introduïdes.
- L'organització social de l'assessorament s'ha de basar en la col·laboració. Això significa, entre altres coses, la necessitat de negociar les demandes per tal que puguin ser abordades des de la col·laboració mútua.
- L'assessorament ha d'intentar cercar canvis a diferents nivells, propiciant l'anàlisi de les situacions problemàtiques així com de les respostes que, fins aleshores, s'han donat.
- El pla de treball s'ha d'ajustar tant als propòsits i objectius compartits com a les possibilitats de treball del grup.
- Les formes de treball conjunt han de potenciar el sentit de competència professional dels professors i facilitar la reflexió cooperativa com a mitjà per desenvolupar coneixements pràctics compartits que puguin emergir de la reflexió, el diàleg i el contrast permanent.
- Cal establir moments i mecanismes d'avaluació del treball conjunt i de les decisions preses.

Amb la integració de les perspectives dels experts i la perspectiva recollida a l'Informe, apareixen també alguns interrogants amb relació a la pràctica assessora. Un d'aquests interrogants fa referència a si el sistema d'assessorament ha de prendre iniciatives per iniciar relacions amb els centres proposant –després de la identificació de necessitats-assumptes o situacions que puguin ser millorables, o bé si el sistema d'assessorament ha d'iniciar-se amb les demandes d'un centre que és qui ha determinat quines són les seves necessitats o problemes. No hi ha una resposta definitiva a aquest interrogant, però sí que sembla que el criteri bàsic que cal adoptar és que les iniciatives de canvi i millora han de seguir una progressió de baix a dalt. Potser algunes necessitats poden generar-se a partir de la influència de l'assessor, però si el centre no arriba a sentir aquesta necessitat com a pròpia, l'assessorament té poques garanties d'èxit.

Un altre interrogant és si els assessors han de ser generalistes o han de ser assessors de disciplines específiques. En la redacció de l'Informe sempre s'ha optat per un assessor generalista, centrat més en els processos que en els continguts o les disciplines concretes. Sense dubtar de la conveniència que existeixin assessors disciplinars, pensem

que els assessors psicopedagògics, per la seva formació, han de ser generalistes. És a dir, poden ajudar els centres i professors, a través de l'establiment d'una relació de col·laboració, bàsicament orientant-los i informant-los entorn als possibles àmbits de millora, guiant-los en l'avaluació de les seves necessitats, ajudant a crear la disposició i les actituds favorables per el canvi intentant el màxim compromís dels participants, planificant actuacions, localitzant recursos, formant i oferint tècniques i dinàmiques de treball, afavorint el lideratge intern així com l'autonomia de professorat, etc.

El rol d'assessor

Els assessors haurien de construir el seu rol en funció de diferents criteris:

Criteris ètics:

- En la intervenció cal considerar que tots els participants tenen coses per aportar, que no hi ha un saber més legítim per a l'ensenyament que un altre, que no hi ha un que sap i un altre que ignora.
- En la intervenció cal partir del respecte i la confiança en la voluntat i les possibilitats dels professors per modificar les situacions problemàtiques o insatisfactòries relacionades amb la docència.
- La relació ha de facilitar l'autonomia i la independència dels professors.
- En la intervenció, cal començar des d'un punt de partida contextual en el qual es tingui en compte què pot suposar la intervenció i els canvis que es pretenen en un context concret i en relació amb l'univers de significats, valors i percepcions que componen la identitat dels professors i els centres.
- En la relació s'han de considerar les emocions que es manifesten.

Criteris pragmàtics:

- L'assessorament s'ha de basar en la cooperació i la col·laboració.
- En la relació cal unificar els llenguatges per tal de facilitar la comunicació i la creació de marcs interpersonals de referència.
- L'assessor ha d'intentar provocar canvis estables i a diferents nivells. Per això més que aspirar a tenir solucions per a tots els problemes, ha de procurar dotar

l'assessorat d'uns sabers i unes estratègies prou flexibles com per poder analitzar en tota la seva complexitat les singularitats de cada situació.

- L'assessor ha d'ajudar que l'assessorat pugui construir una nova comprensió de les situacions i de les circumstàncies que poden estar mantenint una determinada situació.
- Aquesta nova comprensió de les situacions ha d'obrir a l'assessorat noves possibilitats d'acció.

Criteris estètics:

- En la situació acordada com a problemàtica o millorable, i en els dominis associats a aquesta situació, s'ha de produir una millora, és a dir, una diferència positiva mútuament observable en la situació. En aquest sentit cal establir moments i mecanismes d'avaluació del treball conjunt i de les decisions preses.

Criteris de compromís social:

- En l'elaboració d'una nova comprensió de les situacions s'ha de contemplar la reflexió crítica de manera que possibiliti el compromís crític a partir de l'anàlisi i el qüestionament de les pràctiques educatives i institucionals. Com indica Contreras (1999: 123) *“es tracta de possibilitar la presa de consciència dels valors i significats ideològics implícits en les actuacions docents i en les institucions així com de possibilitar una acció transformadora”*.

Factors i condicions professionals de l'assessor

Al llarg d'aquest treball hem definit l'escenari de la intervenció com un escenari sociocultural en el qual es reconstrueix i es negocia un coneixement i unes representacions amb l'objectiu de cercar les respostes més adequades a les necessitats i a les situacions que es perceben com a millorables. Aquesta definició de l'escenari d'intervenció significa, entre altres coses, que l'assessor ha de desplegar unes habilitats, uns coneixements i uns principis i valors capaços d'afavorir el procés d'assessorament.

Així per exemple, l'assessor ha de comptar amb habilitats com ara:

- Observar i analitzar les necessitats.

- Escoltar, entendre, motivar i establir una relació d'empatia amb els professors.
- Detectar les implicacions que poden tenir les demandes d'intervenció.
- Plantejar preguntes o interrogants que facilitin la reflexió dels professors respecte a les situacions definides com a problemàtiques o millorables.
- Aportar elements de reflexió.
- Negociar.
- Fomentar el diàleg i la reflexió col·lectiva.
- Estimular la participació.
- Presentar alternatives i identificar opcions.
- Facilitar estratègies,
- Afavorir la presa de decisions.

Aquestes habilitats tenen en comú el reconeixement del protagonisme d'algú altre, que és qui fa o realitza alguna tasca, i al qual es procura facilitar les coses proporcionant-li un suport i una ajuda.

D'altra banda, tant des de la perspectiva dels experts com des de la perspectiva recollida a l'Informe, assenyalen la conveniència que l'assessor compti amb coneixements relatius a:

- La institució universitària.
- El Centre en el qual intervé (cultura, organització, objectius, currículum, professors)
- Les teories d'aprenentatge
- Principis psicopedagògics
- Dinàmiques de grup
- Principis de la teoria sistèmica.

Així mateix, l'assessor necessita uns principis o valors per a desenvolupar la seva tasca assessora. Els principis i valors que hem identificat a través de la integració de les diferents perspectives són:

- Posició oberta i flexible
- Sensibilitat davant el feedback que els professors transmeten
- Empatia
- Respecte per les diferents posicions

Capítol 9.

CONCLUSIONS GENERALS

Constatar la manca de tradició del treball psicopedagògic a la universitat, així com la falta d'instruments per intervenir en aquest context, van representar uns dels alicients per iniciar aquest estudi que, des del principi, es va plantejar com la creació d'un espai d'encontre entre els fonaments teòrics disponibles en relació a l'assessorament psicopedagògic, les característiques socioculturals de la institució universitària i l'exercici professional en un centre determinat.

La investigació desenvolupada ens ha permès integrar el coneixement generat a partir de la construcció d'uns referents teòrics a les perspectives dels participants en un procés d'assessorament a la universitat i a la perspectiva d'experts del món professional, el món acadèmic i el món institucional.

En la seva realització, hi ha molts elements i relacions que precedeixen, configuren i limiten el trajecte que ha implicat el treball. Tots ells s'han explicat al llarg d'aquest text. També volem assenyalar que, tot i que aquest text es presenta com un "producte acabat", nosaltres el considerem com un punt de partida al qual, necessàriament, s'hauran de sumar noves reflexions i nous desenvolupaments per part de persones que estiguin interessades en l'assessorament psicopedagògic en contextos universitaris.

La investigació ens han permès donar respostes argumentades als objectius que ens havíem proposat i ara, per acabar aquest text, volem sintetitzar les principals conclusions a les quals ens ha portat el treball.

En relació a *les possibilitats que ofereix el context universitari a la pràctica de l'assessorament psicopedagògic*, a través d'aquest text s'ha fet evident com han anat canviant les concepcions i polítiques educatives. En efecte, s'ha passat de posar l'accent bàsicament en l'accés generalitzat de la població als centres universitaris a punts de vista que, partint d'aquest accés, es preocupen per la qualitat de les respostes i els

serveis que aquests centres ofereixen als estudiants i a la societat en general. I en relació molt directa amb tots aquests canvis s'està obrint, precisament, un nou espai per a la intervenció psicopedagògica.

El canvi en les polítiques educatives s'explicaria, almenys en bona part, a causa dels canvis en la realitat social que han augmentat la visibilitat de la universitat de manera que també ha crescut la pressió social sobre aquesta institució, ja que s'ha convertit en un element de la capacitat individual i col·lectiva per afrontar les dinàmiques accelerades de canvis en les esferes productiva, econòmica i social (Subirats, 2002).

D'altra banda, la creació de l'espai europeu d'educació superior també planteja nous reptes a les universitats catalana i espanyola. Reptes entre els quals es troba el de fer una oferta acadèmica i docent de qualitat, capaç d'augmentar el rendiment acadèmic, de promoure les habilitats professionalitzadores al mateix temps que ha de permetre la construcció de valors fonamentats en l'equitat i la cohesió social (Bonet, 2002).

Aquests factors, entre d'altres, estan construint un escenari on cada cop és més evident la necessitat de canvis i innovacions en relació a la docència universitària. Amb tot, però, també és cert que per desenvolupar una docència de qualitat és necessari que, tant des dels òrgans del govern central i autonòmic com des dels del govern de les universitats, es transmetin altres discursos sobre la qualitat docent i no només els merament simbòlics o nominals, i que es fixin polítiques concretes que es puguin traduir en millores organitzatives, de gestió i, especialment, de recursos.

És en aquest escenari on percebem l'assessorament psicopedagògic com un recurs per l'assoliment de majors quotes de qualitat en els processos formatius que porta a terme la universitat. Els assessors psicopedagògics poden fer una contribució important -o com a mínim, tant rellevant com la que han vingut desenvolupat en d'altres nivells educatius-, en ser la seva funció principal la de donar suport als canvis i a les innovacions educatives per tal de potenciar la millora de les concepcions i/o les pràctiques educatives dels centres amb els quals treballa.

Com ja hem exposat anteriorment en aquest treball, són molts els autors que assenyalen que per produir canvis i innovacions educatives és insuficient pensar en la formació tradicional -que considera els docents com si aquests treballessin aïllats en les seves

ales- ja que molts dels factors que afecten l'ensenyament són producte de la cultura institucional del centre, és a dir, producte dels hàbits i els costums, de les normes, de les relacions existents i de les maneres d'actuar que s'admeten o es rebutgen de manera implícita o explícita en aquella institució. D'aquesta manera, quan parlem de canvis i millores en educació hem de pensar tant en els centres com a unitat estructural com en els professors, que són els que viuen, interpreten i poden transformar la cultura del centre.

D'altra banda, per tal de desenvolupar correctament els canvis i les innovacions en educació són necessaris agents de suport que, dins d'un marc col·laboratiu, possibilitin les ajudes que, de no donar-se, resultarien un obstacle per al procés. En aquest sentit, pensem que l'assessor psicopedagògic pot ser un d'aquests agents de suport i, alhora, facilitador dels canvis i les innovacions que la universitat necessita en aquest moment.

Però l'assessorament psicopedagògic no és independent del marc institucional i laboral en el qual s'insereix, de manera que en aquest treball també ens hem interrogat sobre els *factors i les condicions que poden afavorir la pràctica de l'assessorament a la universitat*.

En relació a les condicions institucionals que poden afectar la pràctica de l'assessorament, n'hem detectat, a través del treball, diferents tipus: algunes d'elles són més subjectives, altres, més objectives i, per últim, també hem trobat condicions de tipus epistemològic.

Encara que no pretenem ser exhaustius ni repetir informacions que ja s'han apuntat en d'altres parts d'aquest text, exposarem ara algunes d'aquestes condicions. En relació a les condicions que hem anomenat subjectives hem trobat que:

- Els centres universitaris mantenen un elevat nivell de descentralització quant a la institució universitària. Els centres i els professors són autònoms a l'hora de prendre decisions sobre la tasca que desenvolupen. De manera que, en els esforços per la millora de la docència a la universitat, no seria aconsellable una política d'introducció de canvis de manera jeràrquica que pogués ser vista com a una amenaça cap a aquesta capacitat d'autogestió dels centres.

- Els coneixements i les habilitats pels quals es contracta el professorat el legitimen en la seva autonomia professional. Contreras (1999), assenyala que l'autonomia professional del docent a la universitat se sol entendre més com un status individual d'independència -com un atribut de les persones- que com a una manera d'exercir i d'intervenir en els contextos concrets. Aquesta manera d'interpretar l'autonomia pot ser un obstacle per la col·laboració amb altres professionals a l'hora de resoldre situacions de la pràctica i prendre decisions consensuades. En contra d'aquesta idea, Elliot (1991) proposa una noció d'autonomia com a construcció reflexiva en un context de relació, com una concepció de l'actuació professional basada en la col·laboració, l'enteniment i en la reconstrucció contínua de la pròpia identitat professional.
- El professorat sol tenir una consciència alta del servei públic que ofereix la universitat com a productora de coneixements i com a formadora de professionals. Qualsevol canvi que pugui ser interpretat com una alteració en aquests valors pot xocar amb la cultura institucional.
- La majoria dels professors es preocupen per l'ensenyament i tenen interès i preocupació per la millora de la docència. Tot i així, no podem mantenir una idea ingenua en relació a la disponibilitat general del professorat a treballar pel canvi i la innovació, ignorant la diversitat de posicions ideològiques i d'interessos dels docents i els centres.

En relació a les condicions més objectives, es posa de manifest que:

- La institució universitària ha viscut en un entorn relativament estable que l'ha obligat a realitzar pocs canvis en períodes de temps molt llargs. Actualment, tenim un entorn molt més dinàmic, la qual cosa està obligant a la universitat a plantejar-se canvis a un ritme molt més accelerat del que és habitual. Per això, és previsible que s'oposin resistències a les transformacions. D'altra banda, tal com indica Capelleras (2001), les universitats poden ser molt innovadores i adaptatives dins de cada camp científic, però, no obstant, a nivell estructural la universitat és molt resistent al canvi.
- Les institucions universitàries es caracteritzen per vincular professionals especialistes a àrees de coneixement específiques. Aquests especialistes estan adscrits a departaments –unitats bàsiques d'ensenyament i investigació- de manera

que l'agrupament del professorat també es realitza en funció del coneixement que tenen. Aquesta situació restringeix l'experiència dels professors en intercanvis més interdisciplinars.

- El professorat es contracta en funció dels seus coneixements específics la qual cosa pressuposa una certa estabilitat en el saber necessari per ocupar els llocs de treball, i, alhora, reserva un lloc secundari per al coneixement psicopedagògic en l'exercici de la docència. D'aquesta manera, sembla lògic que tampoc el professorat observi la necessitat de formar-se en coneixements psicopedagògics o didàctics. A partir d'aquí, podríem pensar que la universitat selecciona el seu professorat pensant en un tipus d'estudiant que no necessitarà una ajuda educativa sofisticada i que serà capaç d'aprendre exclusivament per la transmissió dels coneixements. Quan els alumnes no aprenen segons aquesta norma, els professors poden creure que aquests estudiants no són els que corresponen a la universitat.
- El professorat té un control considerable sobre el seu propi treball: es manté relativament independent en relació als seus companys i en relació a altres formes de control. Per tant, només acceptarà la col·laboració d'un assessor psicopedagògic si la percep com a una ajuda que no imposa ni atenta contra la seva independència.

Per últim, les condicions referides als pressupòsits epistemològics fan referència tant a la fragmentació del coneixement en disciplines i assignatures que es realitza a la universitat, com a l'organització del currículum i l'ensenyament basada en una jerarquia entre els diferents tipus de coneixements i no els processos de construcció d'aquest coneixement.

Davant aquestes i altres característiques de la institució universitària que s'han anat exposant al llarg del treball, pensem que per assolir el repte de la qualitat calen diferents tipus d'iniciatives.

Així, d'una banda, la universitat i els centres haurien de facilitar que el professorat trobés recompenses en la dedicació del temps suficient per a la reflexió i el treball conjunt que implica qualsevol iniciativa de millora de la docència. A l'hora de definir l'ocupació del temps dels professors existeix una competència entre el temps que es dedica a l'ensenyament, a la investigació i a les publicacions. La manca de temps per portar a terme totes les activitats pressiona als professors, i sovint va en detriment de la

docència i la participació. Pensem que és important saber trobar un equilibri de manera que els professors, sense perdre la posició de productors de coneixements, també disposin de temps i trobin recompenses pel fet de formar altres persones en el coneixement i per deliberar amb els seus companys sobre la millor manera de fer-ho.

També caldria que els Equips de govern i els equips de direcció dels Centres adoptessin discursos i fixessin idearis, on, conjuntament amb el coneixement específic, es fomentés el saber sobre la didàctica d'aquest coneixement. És important que el professor no vegi com una amenaça -vers la seva especialitat o la seva posició social i professional- ni els coneixements que li pot aportar la psicopedagogia ni l'adopció d'un ensenyament centrat en aquell que ha d'aprendre.

Els assessors psicopedagògics també hauran de tenir en compte aquestes circumstàncies en la seva intervenció. Com assenyala Leal (2002: 24), aquesta intervenció haurà de ser comprensiva amb aquestes característiques fins al límit que la comprensió pugui ser entesa com a sostenidora del que es insostenible. Haurà de ser confiada, respectuosa, contenidora, flexible i clara. L'assessor ha de tenir clar que la interrelació implica interdependències i que, si bé el professor pot necessitar l'assessor, també l'assessor necessita el professor ja que, en cas contrari, la seva intervenció és una ficció, una fal·làcia.

En relació a les condicions laborals, el treball ens ha permès identificar com a factors que poden incidir positivament en la pràctica de l'assessorament, els següents punts:

- Els assessors psicopedagògics haurien de dependre d'algun Vicerektorat.
- La seva dedicació hauria de ser exclusiva al Centre o Facultat que sol·liciti aquest suport.
- L'actuació dels assessors hauria d'estar d'acord amb les polítiques de millora de la Universitat, però es concretaria a través de la negociació entre el Centre, Departament o Facultat i els assessors.
- La posició dels assessors respecte al Centre o Facultat en la qual treballa ha de ser d'externalitat.
- La dedicació i remuneració dels assessors hauria de ser l'adequada per tal de definir un mar col·laboratiu per a l'assessorament i una posició de vinculació amb els centres.

Un altre objectiu d'aquesta investigació era *la caracterització dels àmbits en el quals els assessors podrien intervenir dins la universitat*. Al llarg del treball, s'han identificat els àmbits d'actuació preferent així com les tasques per desenvolupar i les condicions generals a tenir en compte en cadascun dels espais. No repetirem aquí aquesta informació, tan sols, a manera de conclusió, volem assenyalar que els àmbits identificats són:

Suport a la introducció de millores i a la resolució dels problemes que es puguin presentar en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

En aquest àmbit, l'assessor pot ajudar els professors en la revisió de les idees i concepcions sobre el significat i el sentit que atribueixen a la seva pràctica així com a les condicions en les quals la desenvolupen. També pot ajudar el professorat en la reflexió crítica sobre els pressupòsits, hàbits, tradicions i costums de la institució, en la presa de consciència dels valors i significats implícits en els discursos i les actuacions dels docents i de la institució. Pot col·laborar amb els docents en la resolució dels problemes que es presenten en la seva activitat professional i en el desenvolupament dels seus projectes d'innovació i millora curricular i docent.

Suport a la implementació de l'orientació educativa a la universitat.

En aquest àmbit, els assessors psicopedagògics poden ajudar els professors en el disseny i implantació d'actuacions enfocades a l'orientació educativa dels estudiants. L'orientació a la universitat l'ha de portar a terme l'equip docent però l'assessor psicopedagògic pot col·laborar en la planificació i implementació de mesures tendents a la millora de les condicions d'accés dels estudiants, de l'ajuda que se'ls pot oferir en el procés de transició que han d'afrontar: el pas des de l'ensenyament secundari a la universitat, primer, i el de la universitat cap al món laboral, després; en el disseny i implementació d'un seguiment tutorial personalitzat de l'estudiant i, finalment, en la planificació d'activitats educatives universitàries no instruccionals que siguin capaces de revitalitzar la vida universitària i la participació dels estudiants.

Suport al desenvolupament institucional.

L'aula i l'actuació que professors i estudiants hi desenvolupen al voltant d'uns continguts són fonamentals quan es pretén millorar la qualitat de l'ensenyament. Amb

tot, però, estem d'acord amb Coll (2001) quan afirma que sense un plantejament institucional i col·lectiu més àmpli que doni suport i sentit a les millores, els seus efectes seran necessàriament limitats i difícilment tindran continuïtat. Per això, en aquest treball hem contemplat com a àmbit d'intervenció dels assessors psicopedagògics el desenvolupament institucional, entenent que aquest no pot existir sense el desenvolupament tant de l'organització com de l'aspecte professional de les persones que la constitueixen.

El desenvolupament institucional es refereix a les formes de treball en equip, a l'elaboració d'un projecte educatiu consensuat i als procediments que utilitza l'organització per implicar el professorat en aquestes tasques. Per aconseguir tot això és important no només un alt nivell d'independència i autonomia institucional –ja existent a la universitat- sinó reforçar el lideratge dels equips de govern dels centres de manera que sigui possible la reconversió dels llocs i espais ja existents en espais per la deliberació i la formació de tipus experiencial, pel debat curricular i pedagògic, per generar la implicació del professorat i per la construcció d'un projecte educatiu contingent a les aspiracions de la institució i de l'entorn social. En aquest moment, aquest àmbit no s'obre a la intervenció psicopedagògica ja que la universitat no té entre les seves prioritats el debat curricular, pedagògic i didàctic imprescindible per crear projectes educatius consensuats. Tot i així, i tal i com assenyalava un dels experts consultats en aquest treball, l'assessor pot ajudar en aquest àmbit a *avaluar la qualitat de la institució* com a estratègia formativa i de generació de necessitats, així com també pot *col·laborar amb els equips directius* per tal que prenguin decisions en consonància amb els principis psicopedagògics i reforcin el seu lideratge dins la institució. Aquest lideratge pot ser un recurs important en el desenvolupament d'un discurs col·lectiu sobre l'ensenyament d'acord amb els principis psicopedagògics.

Suport a la cooperació entre diferents institucions i serveis

En aquest àmbit, l'assessor psicopedagògic pot col·laborar en l'avaluació de les relacions entre la manera com la universitat porta a terme els seus objectius i les necessitats socials. Així mateix, pot contribuir a l'establiment de xarxes de treball i d'intercanvi d'experiències amb diferents institucions formatives. Com apuntava un dels experts consultats, aquest àmbit hauria de tenir un caràcter transversal respecte a la resta.

Ens es difícil establir algun tipus de prioritat dins aquests àmbits tan diversos, ja que entenem que la intervenció, sigui quina sigui la demanda que la genera, hauria de dirigir-se a un treball que intentés provocar canvis i millores en els diferents dominis associats a aquella situació. D'altra banda, també entenem que, pel caràcter sistèmic dels centres educatius, el treball realitzat en qualsevol d'aquests espais provocaria, a la llarga, la modificació o la creació de necessitats en altres àmbits. Per tant, pensem que és difícil establir prioritats "a priori": aquestes han d'estar en funció dels centres, de les demandes que genera i de les possibilitats que presenta quant a la introducció de canvis.

L'últim dels objectius que ens havíem proposat assolir feia referència a *la construcció del rol d'assessor a la universitat*. Goffman (1976) defineix el rol com el model d'acció que un actor social desenvolupa durant una interacció social on té lloc una influència recíproca entre els participants i una influència institucional sobre l'activitat d'aquest actor social. D'aquesta manera, el rol no és una característica individual del subjecte sinó que es construeix i reconstrueix sobre la pròpia relació interactiva.

Partint d'aquesta noció de rol, en el treball hem arribat a determinar els criteris, de diversa tipologia, que han de tenir en compte els assessors quan construeixen el seu rol a la universitat. Pensem que aquests criteris poden ajudar als assessors en la seva entrada en un procés interactiu a partir del qual construir un treball compartit ja que es basen en el reconeixement de l'altre i poden facilitar que l'altre reconegui en l'assessor a algú que el pot ajudar.

Però perquè els professors reconeguin la capacitat d'ajuda en l'assessor és tant necessària la construcció d'una relació professional positiva i col·laborativa com que l'assessor domini uns sabers i desplegui unes habilitats i valors. En relació als sabers destacariem el coneixement del context concret on es treballa i els coneixements psicopedagògics. En relació a les habilitats pensem que les més importants són la d'observar, detectar, plantejar problemes, aportar elements de reflexió, negociar, estimular la participació, presentar alternatives, identificar opcions, facilitar estratègies, i afavorir la presa de decisions. També hauria de demostrar valors o principis en la seva actuació com per exemple la flexibilitat i el respecte necessari per adequar-se a les diferents situacions.

Finalment, i un cop presentades les principals conclusions a les quals hem arribat en relació als objectius que ens havíem proposat, volem fer constar altres tipus de conclusions que ens ha suggerit la realització d'aquesta recerca. Aquestes tenen a veure, d'una banda, amb el fet que la pròpia investigadora sigui subjecte de la situació d'estudi i, de l'altra, amb el "guany" que pensem que ha suposat la investigació sobre la pròpia pràctica professional com a assessora. Per últim també ens agradaria presentar -encara que sigui a grans trets- quines podrien ser, des del nostre punt de vista, les futures línies d'investigació en aquest àmbit.

En relació al primer d'aquest punts pensem que el fet d'indagar sobre la pròpia pràctica no només permet veure la situació de manera diferent, sinó que, de fet, ja s'hi torna: s'observen altres aspectes des d'una nova perspectiva i s'interpreten de manera diferent. Alhora, comporta descentrar-se, adquirir una nova identitat i veure's formant part del cas que s'analitza; es té la possibilitat d'observar la manera com s'actua, com es defineix el propi rol i també permet prendre una nova consciència del que la intervenció pot suposar per un mateix, pels altres, i pel lector del text on se la descriu. Situar-se en diferents subjectivitats comporta una nova consciència respecte a la pròpia actuació, permet altres comprensions i obre moltes possibilitats de modificar la pràctica. És en aquest sentit que entenem que la investigació ha generat un procés de reflexió sobre la pràctica que, en els termes de Schow (1993), ha suposat uns "guanys" en relació al coneixement pràctic que teníem abans, i que ens ha de permetre actuar millor en situacions concretes.

Per acabar, volem presentar les que, des del nostre punt de vista, podrien ser les futures línies d'investigació en aquest àmbit.

Nosaltres, en aquesta recerca, hem partit del treball realitzat en un context concret i en un àmbit particular però els nostres objectius es dirigien a generar un coneixement sobre la intervenció i l'assessorament, no en un context específic, sinó en el context universitari en general. A partir dels resultats d'aquesta recerca, pensem que pot ser interessant començar a construir un coneixement molt més específic tant en relació als contextos com en relació als àmbits d'intervenció.

D'altra banda també pensem que caldria valorar l'impacte de l'assessorament en relació a l'impacte que poden tenir -en la millora de la docència- d'altres formes d'intervenció possiblement més tradicionals com ara la formació. L'assessorament implica un procés

més llarg, més lent i segurament més costós que la formació. Per aquest motiu caldria tenir clar les avantatges que pot comportar en relació a aquest o altres recursos per a la millora de la docència.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

A.D.(1995): Actes del Symposium d'Innovació Universitaria: Disseny, desenvolupament i avaluació del currículum universitari. Barcelona. PPU

ADAMS, D. (1998): Examining the fabric of academic life. An analysis of three decades of research on the perceptions of Australian academics about their roles. *Higher Education*, 36 pp. 421-435.

AINSCOW, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la Formación del Profesorado*. Madrid. Narcea.

ALONSO, L.E. (1999): Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En DELGADO, J.M. i GUTIÉRREZ, J. (Coord.): *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesi

ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R. (1996) Modelos de intervención en orientación. En ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R (Coord.) *Manual de orientación y tutoria*. Barcelona. Praxis.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1994): *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid. EOS.

ÁLVAREZ ROJO, V. (2000) *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla. ICE de la Universidad de Sevilla.

ALVAREZ ROJO, V.; GARCÍA, E.; GIL, J. ROMERO, S. (2000): Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. En SALMERON, H., LÓPEZ POLOMO, V.L.: *Orientación educativa en las universidades*. Granada. Grupo editorial universitario.

ANTUNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. ICE. Horsori

ANTUNEZ, S. (1996): Los centros educativos como contexto de la intervención psicopedagógica. En MONEREO, C. i SOLÉ, I. (Coord.) (1996) *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza editorial.

APODACA, P. i GRAO, J. (1997): Análisis crítico de las experiencias de evaluación institucional. En APODACA, P. i LOBATO, C. (1997): *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona Laertes.

APODACA, P. i LOBATO, C. (1997): *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona Laertes.

AREA, M. i YANES, J. (1990): El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1 pp.51-78

ARNAL,J.; DEL RINCON, D.; LATORRE, A.(1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor.

ARNAIZ, P. i RIART, J. (1999): *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona. EUB

ASHBI, E i ANDERSON, M. (1972): *La ecología de la universidad*. Barcelona. Editoria Científico-Médica

AUBREY, C. (1990) (Ed.) *Consultancy in the united kingdom: Its role and contribution to educational change*. Londres. Falmer Press

AUBREY, C. (1993) Papel del asesor psicopedagógico ante los problemas de conducta escolar. En GUPTA I COXHEAD (eds): *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico: estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid. Narcea.

BAÑA, M. (2000) *La intervención psicopedagógica*. La Coruña. Universidade da Coruña.

BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid. AKAL

BARTOLOMÉ, M. (1994): La investigación cooperativa. En GARCÍA HOZ *Problemas y métodos de investigación en educación*. Madrid. Rialp

BASSEDAS, E. I HUGUET, T. (1983): Los equipos psicopedagógicos en Cataluña. *Papeles del psicologo*, 12, 13-16

BASSEDAS, E. Et al. (1989) *Intervención educativa y diagnostico psicopedagógico*. Barcelona. Laia. Cuadernos de Pedagogía.

BAYONA, C.; GOÑI, S.; MADORRAN, C. (2000): Compromiso organizacional: implicaciones para la gestión estratégica de recursos humanos. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 9 pp. 139-149

BENAVENT, J.A.(1993) *Orientación educativa y régimen de tutorías en la Universidad de Valencia*. Valencia. ICE de la universidad de Valencia.

BENEDITO, V. (2000): La organización de la docencia universitaria. Comunicació presentada al 1 r. Congreso Internacional: *Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, 26, 27 i 28 de Juny de 2000.

BISQUERRA, R. (1992): *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona. Boixareu.

- BISQUERRA, R. (1992): *Orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos humans*. Barcelona. La llar del llibre. Quaderns d'escola, 13.
- BISQUERRA, R. (1998) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- BLANCHARD, M. i MUZÁS, D. (1997): *Plan de acción tutorial en la ESO*. Madrid. Narcea.
- BLOCHER, D. i BIGGS, D. (1986): *La psicología del counseling en medios comunitarios*. Barcelona. Herder.
- BOLÍVAR, A. (1994) Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219 pp. 68-72
- BOLÍVAR, A. (1995) Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón* n. 44 (2), p.p. 169-177
- BOLÍVAR, A. (1997) La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento. En MARCELO, C. i LÓPEZ, J. (Coord.): *El asesoramiento curricular i organizativo en educación*. Barcelona. Ariel
- BOLÍVAR, A. (1998) Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum. Actas de las *I Jornadas interdepartamentales de psicopedagogía*. Granada.
- BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis Educación.
- BONET, S. (2002): Programa de rectorat. Universitat de Girona. Document no publicat.
- BONILLA, G. (1996): Apoyo externo: panorama general. En PARRILLA, A.: *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao. Mensajero
- BRICALL, J.M. (1998): Participación de la sociedad en las universidades. En PORTA, J. i LLADONOSA, M. (Coords.): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid. Editorial Síntesi
- BRICALL, J.M. i altres (2000) *Informe Universitat 2000*. Document elaborat per encarrec de la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles.
- BRUNER, J.S. (1991) *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.
- CAMACHO, S. I MENDÍAS, A.M. (1998) Actas de las *I Jornadas interdepartamentales sobre la intervención en psicopedagogía*. Granada, Febrero-1999
- CAPELLERAS, J.LL. (2001) Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico. Tesis Doctoral no publicada.

- CAPLE, R.B. (1996): The learning debate: a historical perspective. *Journal of college student development*, 37 , 193-202
- CASANOVAS, S. (2002): Calidoscopi de les relacions. *Àmbits. Revista de psicopedagogia* n°4
- CASTELLS (1996): *La era de la informació*. Vol. II: El poder de la identitat. Madrid. Alianza.
- CARBONELL, J. (2001) *La aventura de innovar*. Madrid. Morata.
- CARR i KEMMIS (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- CARRETERO, R.; PUJOLÀS, P.; SERRA, J. (2002): *Un altre assessorament per a l'escola. L'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària*. Barcelona. La Galera.
- COBEN, S.S. i THOMAS,C.C. (1997): Meeting the challenge of consultation and collaboration: developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30 427-432
- COLÁS BRAVO, P. (1996) La investigación en la práctica. *Revista de investigación educativa*. n° 2 pp. 119-142
- COLL,C. (1988) *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona. Barcanova.
- COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona. Barcanova.
- COLL, C. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- COLL, C. (1994) School and educational psychology in Spain. *Applied psychology and International Review* n. 43. P.p. 175-191
- COLL, C.(1996): Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En MONEREO, C. i SOLÉ, I. (Coord.): *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza editorial.
- COLL, C. (2001): El curriculum universitario para el siglo XXI: un espacio para la innovación y la investigación educativa. En MONEREO, C. i POZO, J.I. : *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid. Síntesis (en prensa)
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1997) Informe sobre la evaluación de la calidad de las universidades. Secretaria General.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1999) Guía de Evaluación para el Plan Nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Secretaria General.

CONTRERAS, J. (1999) : *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata. 2ª edición.

CORDERO, G.(2002) El asesor en la escuela: una mirada interpretativa a la construcción de su rol como formador del profesorado. En IMBERNÓN, F. (Coord.): *La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Graó.

COROMINAS, E. I ISUS, S. (1997) Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*. Volum. 16 nº 2 pp. 155-170

COULON, A.(1995): *Etnometodologia y educación*. Barcelona. Paidós Educador.

CUBO DELGADO,S. (1998) “Contextos profesionales y desarrollo” . Actas de las *I Jornadas sobre Psicopedagogia*.

DABAS, E.(1998): *Redes sociales, familias y escuelas*. Buenos Aires. Paidós

DE DIEGO, J. (1997) L'assessorament com a col·laboració a l'educació infantil. *GUIX* n. 232. p.p. 11-15

DE LA CRUZ, M. I POZO, I (2000) Concepciones sobre el curriculum universitario: ¿centrado en los contenidos o centrado en los alumnos? Comunicació presentada a les Jornades sobre *Estratègies de ensenyanza y aprendizaje en la universidad: enseñar para la utonomía en la universidad del siglo XXI*. Cerdanyola, 31 de maig a 2 de juny de 2000.

DE MIGUEL, (1993) Revisión de programas académicos e innovación enla enseñanza superior. Ponencia presentada en el II Congreso sobre *Reforma de Planes de estudios y calidad universitaria. Docencia, investigación y gestión*. Universidad de Cádiz.

DE MIGUEL, M.(1997) Evaluación y reforma pedagògica de la enseñanza universitaria. En APODACA, P. Y LOBATO, C.: *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona Laertes.

DE MIGUEL, M. I altres (2001) *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid. CIS

DECLARACIÓN DE BOLONIA (2000) Documento de información y debate. Madrid. Secretaria General del Consejo de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia.

DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A. i SANS, A.(1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Dykinson.

DOCHY, F.; SEGERS, M. i DIERICK, S.(2002) Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la RED-U* vol.2 nº2 (pp.13-31)

- DOMINGO SEGOVIA, J. (Coord.) (2001): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro
- ECHEVARRIA, B (1997): Los servicios universitarios de orientación. En ECHEVERRÍA B., (1997): Los servicios universitarios de orientación. En APODACA i LOBATO (Coord.) *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona. Laertes.
- ECHEVERRÍA, B.; FIGUERA, P i GALLEGU, S. (1997) "Orientation" in Spanish Universities. *International Journal for the advancement of counselling*, 19 (3-13)
- EGAN, G (1975) *El orientador experto. Un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*. Belmont. Wadsworth Internacional Iberoamérica.
- EISNER, E.(1988): The primacy of experience and the politics of method. *Educational Researcher*, 20 (4) pp. 15-20
- ELBOI, C.; ESPANYA, M.; FLECHA, R.; IMBERNON, F.; PUIGDELLÍVOL, I.; VALLS, R. (1999) Comunidades de aprendizaje: Sociedad de la información para todos. (Cambios sociales y algunas propuestas educativas). *Revista de Educación* Vol 1, 1998.
- ELLIOT, J. (1991) *La investigación acción en educación*. Madrid. Morata.
- ERICKSON, F. (1989): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En WITTRUCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. Paidós/MEC
- ESCUADERO, J.M. (1987): La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*. Núm. 3 pp. 5-40
- ESCUADERO, J.M. (1988): Innovación e investigación educativa. *Revista de Innovación e investigación educativa*, 1 5-44
- ESCUADERO, J.M. (1994): La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización. En J.M. Escudero y M.T. González, *Escuelas y profesores*. Madrid. Ediciones Pedagógicas.
- ESCUADERO, J.M. (1999) La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Rvta Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 34, Enero/Abril, 199 pp. 133-157
- ESCUADERO, J.M. (2001): La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En DOMINGO SEGOVIA, J. (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro
- ESCUADERO, J.M. i MORENO, J.M. (1992)*El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid*. Consejería de Educación i Cultura. Madrid.

ESPINA, A. (1996): La oferta de titulados tècnics y la competitividad en la economia española. En A.A.V.V.) *La universidad del siglo XXI y su impacto social*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

ESPÍNDOLA, R. i MASARNAU, J. (2000): Estructuras de la enseñanza tècnica: visión irreal de un mundo globalizado. Ponencia presentada al 1 r. Congreso Internacional: *Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, 26, 27 i 28 de Juny de 2000

FEDORA (1991) Répertoire des services d'Orientation Universitaire de la C.E.. Bruxelles. De Boeck Université.

FERRER, V. (1994): *La metodologia didàctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona. Publicacions Universitat de Barcelona.

FULLAN, M. (1991) *The new meaning of educational change*. Londres. Cassell

FULLAN, M. (1992) *Successful School impovement*. Buckingham, Open University Press and Toronto. OISE Press.

GAIRIN, J. (1999): La calidad de la docencia universitaria. El programa PSIDE de la Universidad Autónoma de Barcelona. *Cuadernos IRC*. Nº 2 Agosto de 1999 pp. 16-25

GAIRÍN, J. (2000): El profesor universitario en el siglo XXI. Comunicació presentada a les Jornades sobre *Estratègies de ensenyanza y aprendizaje en la universidad: enseñar para la utonomía en la universidad del siglo XXI*. Cerdanyola, 31 de maig a 2 de juny de 2000.

GALLEGO MATAS, S. (2000): Tutoría en la universidad: Una aproximación teórica. Actas del primer congreso internacional: "*Docencia universitaria e innovación*". Barcelona, junio del 2000.

GALGANO, A. (1993): *Calidad total*. Madrid. Díez de Santos.

GALLESSICH, J. (1982) *The professio and practice of consultation*. San Francisco. Jossey-Bass

GALLIFA, J.; PEDRÓ, F.; FONTAN, P. (1998) *Present i futur de la universitat*. Barcelona. Edicions Raima.

GARCÍA DÍAZ, J.E. (1995) La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la escuela*. n. 27 p.p. 8-19

GARCÍA, J.(1987): *La formación permanente del profesorado; más allà de la reforma*. Madrid. Escuela Española.

GARRIDO, J.L. (1999): El profesor del siglo XXI. En *Bordon*, 51 – 4 pp.453-447

GELI, A.M.(2000): La orientación educativa en las universidades. En SALMERON, H., LÓPEZ POLOMO, V.L. (2000) *Orientación educativa en las universidades*. Granada. Grupo editorial universitario.

GIROUX, H. (1979) *Los profesores como intelectuales*. Madrid. Paidós

GIROUX, H. (1999): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila.

GOETZ, J.P. i LECOMPTE, M.D. (1984): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata

GOFFMAN, E. (1976): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu.

GÓMEZ FAJARDO, Y.;LÓPEZ LÓPEZ, T. I SERRANO MARTÍNEZ,M. (1996): El proyecto de acción tutorial como herramienta de formación integral. En MONEREO, C. i SOLÉ, I. (Coord.) (1996) *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza editorial.

GONZALEZ, M.T. i ESCUDERO, J.M. (1987): *Innovación educativa; Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona. Humanitas.

GONZALEZ SIMANCAS, J.L. (1975): *Un modelo teórico de acción tutorial en la universidad*. Pamplona. Ediciones de la universidad de Navarra.

GORDILLO, V.(1993) *Orientación y comunidad. La responsabilidad social de la orientación*. Madrid. Alianza Universidad.

GORDILLO, V. (1995) La relación de ayuda en la conducta vocacional. En RIVAS, F. *Manual de asesoramiento y orientación profesional*. Madrid. Síntesi Psicología.

GROS,B. I ROMAÑÀ, T. (1995): *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona. Universitat de Barcelona

GROS, B. I ROMAÑÀ, T.(2000) Qué piensan los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje? Ser profesors. Comunicació presentada a les Jornades sobre *Estratègies de enseñanza y aprendizaje en la universidad: enseñar para la utonomía en la universidad del siglo XXI*. Cerdanyola, 31 de maig a 2 de juny de 2000.

GUARDIA OLMOS, J. (2000) La gestión de las acciones de orientación universitaria: una cuestión de estructura. En SALMERON, H., LÓPEZ POLOMO, V.L. (2000) *Orientación educativa en las universidades*. Granada. Grupo editorial universitario.

GUBA, E.G. (1989): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO, J. i PÉREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. AKAL

GUBA, E.G. i LINCOLN, Y.S. (1981) *Effective evaluation*. San Francisco. Jossey-Bass.

HAMMOND, L. (2000) Teacher quality and student achievement. *Review of state policy evidence*. (<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>)

HERNANDEZ DE LA TORRE, M.E. i DOMINGUEZ, D. (1998) La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de enseñanza universitaria*; 13; 79-88.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1996) La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. En *Revista de Investigación Educativa*. Volum. 14 nº 2. pp. 25-51

HERNÁNDEZ, J. (1996): Orientación por programas: un caso práctico. *Revista de innovación educativa*, 23. 570-576

HERNANDEZ, F. (2001) Que todos encuentren su lugar para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 302 pp. 55-66

HOPKINS, D. (1996): Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. En Actas del II Congreso internacional sobre dirección de centros docentes. ICE de la Universidad de Deusto, 377-402.

HOPKINS, D. i LAGERWEIJ, N. (1997) La base de conocimientos de Mejora de la Escuela. En REYNOLDS, D. et al. (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid. Aula XXI. Santillana.

HOPKINS, D.; AINSCOW, M. i WEST, M. (1994): *School improvement in an era of change*. Cassell. Londres.

HORNILLA, T. (1999) Teoría y práctica de la formación desde una perspectiva crítica. En HORNILLAT. (Coord.) *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

HUBERMAN, A.M. i MILES, M.B. (1991): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. London. Sage Publications Beverly Hills.

HUGUET, T. (1990) Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de innovación educativa*, 19, 70-78.

HURLEY, J.P. (1990): Organisational development in universities. *Journal of Managerial Psychology*, 5 (1) pp. 17-22

IBAÑEZ, T. (1989) *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona. Sendai.

IMBERNÓN, F. (Coord.) (2002): *La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Graó.

ISUS BARADO, S. (1995) *Orientación Universitaria: de la enseñanza secundaria a la universidad*. Ediciones de la Universitat de Lleida.

JIMENEZ GÁMEZ, R.; PORRAS, R. (1997): *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga. Aljibe.

JIMENEZ, R.; BISQUERRA, R.; ÁLVAREZ, M.; CRUZ, J.M^a: El modelo de consulta. En BISQUERRA ALZINA, R. (1998) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis. (103-130)

JORBA, J. (1992): L'avaluació formativa i l'autoregulació dels aprenentatges. Materials lliurats al curs "L'avaluació formativa i l'autoregulació dels aprenentatges". Pla de Formació Permanent. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

KEMMIS, S. (1983): Action Research. En *International Encyclopedia of Education*. Pergamon.

KJERSDAM, F. (1998): La innovación en la enseñanza universitaria. En PORTA, J. i LLADONOSA, M. (Coords.): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid. Editorial Síntesi

LAPORTE, J. (1998) Pròleg del llibre PORTA, J. i LLADONOSA, M. (Coords.): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid. Editorial Síntesi

LÁZARO, A. (1997) La acción tutorial de la función docente universitaria. En APODACA, P. Y LOBATO, C.: *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona Laertes.

LAZARO, A.; ASENSI, J. (1989): *Manual de orientación escolar y tutoria*. Madrid. Narcea.

LLADONOSA, M. (1998): La universidad como servicio público en el cambio de siglo. En PORTA, J. i LLADONOSA, M. (Coords.): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid. Editorial Síntesi

LEAL, J. (2002) : La mirada del otro: la relación asesor-asesorados. *Àmbits de psicopedagogia*. 5 pp.22-24

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1998) : Gestión de calidad en educación. http://www.pntic.mec.es/calidad/gestion_escolar1.htm.

LÓPEZ, E. I OLIVEROS, L. (1999) La tutoría y la orientación en la universidad. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. 10 (83-97)

LUCARELLI, E. (2000) *El asesor psicopedagógico en la universidad*. Barcelona. Paidós.

MARCELO, C. (1991) *Avances en el estudio del pensamiento del profesor*. Servicio de publicaciones de la universidad de Sevilla.

MARCELO, C. et al. (1994): La innovación como formación. En A. MEDINA i L.M. VILLAR: *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid. Universitas.

MARCELO, C. i LÓPEZ, J. (Coord.) (1997): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona. Ariel Educación

MARCELO, C. i PARRILLA, A. (1991): El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En MARCELO i altres: *El estudio de caso en la formación del profesorado y en la investigación didáctica*. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. LÓPEZ YÁÑEZ, J. (Coord.) (1997): *Asesoramiento curricular i organizativo en educación*. Barcelona. Ariel educación.

MARCHESI, A. i MARTÍN, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Psicología y educación. Alianza Editorial.

MARTIN, E. (1999) Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico. En POZO, J. I. i MONEREO, C. *El aprendizaje estratègic*. Madrid. Aula XXI Santillana

MARTIN, E. (1999): La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y aprendizaje*, 87, 27-46

MARTIN, E. i SOLÉ, I. (1990): Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En COLL, C., PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid. Alianza.

MARTIN, E. i TIRADO, V. (1997) *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona. ICE. Horsori.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988): El estudio de casos en la investigación educativa, en MARTÍNEZ, J.B. (1991) *La investigación interpretativa*. Granada. Universidad de Granada.

MARUNY, L. (1998) Aspectes ètics de la intervenció psicològica en l'educació. En Ètica i deontologia de la intervenció professional en el camp psicològic. *Materials del col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya* nº 3 pp.11-13

MASIP, M. i QUINQUER, D. (1996) El asesoramiento psicopedagógico a un proyecto de tutoría compartida. En MONEREO, C. i SOLÉ, I. (Coord.) *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza editorial. (223-235)

MAURI, T. (1999): La intervención psicopedagógica en Cataluña. *Infancia y aprendizaje*, 87, 71-88

MC.EWAN, H (1998): Las narrativas en el estudio de la docencia. En MC.EWAN, H i EGAN, K (comps) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Madrid. Amorrortu Editores.

MC.EWAN, H i EGAN, K (comps)(1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Madrid. Amorroutu Editores.

MICHAVILA, F. I CALVO, B. (1988): *La universidad hoy: propuestas para una política universitaria*. Madrid. Editorial Síntesi

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990) *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid. MEC

MONEREO, C. (1999) Asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En POZO, J. I. i MONEREO, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Aula XXI Santillana

MONEREO, C. (2001): *Orientación e intervención psicopedagógica en la enseñanza universitaria*. Barcelona. Publicaciones de la Universitat Oberta de Catalunya.

MONEREO, C. i POZO, J.I. : *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid. Síntesis (en prensa)

MONEREO, C. i SOLÉ, I. (Coord.) (1996) *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza editorial.

MONTERO, M. (1994) *Psicología social comunitaria*. México. Universidad de Guadalajara.

MORA, J.G. (2000) El gobierno y la gestión de las universidades bajo criterios de eficacia y servicio a la sociedad. *Papeles de Economía Española*. 86 pp. 213-224

MORENO, J.M. (1992): El inicio de una relación de asesoramiento con centros educativos. En VILLAR, L.M. (Coord.): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Universidad de Granada.

MORENO, J. M. (1999) “Desarrollo del curriculum, renovación pedagógica y asesoramiento”. En J.M. Escudero (Coord.) :*Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid. Síntesi.

MORIN, E. (1998): Sobre la reforma de la universidad. En PORTA, J. i LLADONOSA, M. (Coords.): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid. Editorial Síntesi

MORTIMORE, P. (1991): School effectiveness research: Which way at the crossroads? En *School Effectiveness and School Improvement*, 2 pp. 213-229

MUÑOZ-REPISO, M.; MURILLO, J.; BARRIO, R.; BRIOSO, M.J.; HERNÁNDEZ, L.; PÉREZ-ALBO, J. (2001): Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Española de Pedagogía*. Nº 218. Enero-Abril, 2001.

MURILLO, P. i altres (1994) *Los equipos de apoyo externo y los planteamientos del nuevo sistema educativo*. Sevilla. Publicaciones del CEP de Alcalà de Guadaíra.

NIETO, J.M. (1992): Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Curriculum*, 5, 69-83

NIETO, J.M. (1996): Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros. *Revista de educación*, 311. 217-234

NIETO, J.M. (2001): Modelos de asesoramiento a organizaciones. En DOMINGO SEGOVIA, J. (Coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro

NIETO, J.M. i PORTELLA, A. (1992): Funciones, procesos y formación de apoyos externos y internos. En ESCUDERO, J.M. i LOPEZ YÁÑEZ, L. (Coord.) *Los desafíos de las reformas. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla. Arquetipo.

ONRUBIA, X. (1995): "Reflexions sobre la pràctica assessora". Conferència dins la formació específica dels EAPs: "L'assessorament de l'EAP a l'ESO". organitzada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Sant Cugat. Setembre de 1995.

OLSEN, D. (1993): Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment. *Journal of Higher Education*, 64 (4) pp. 453-470

ORIOL-BOSCH, A.(1997) *Reflexions Epistemològiques inacabades sobre el Coneixement i la Competència professional* . Document no publicat.

OSBORNE, E. (1995): Trabajando en la escuela como un sistema. *Papeles del psicólogo*, 44-45

PASTOR, E. I d'altres (1995): *La tutoría en educación secundaria y bachillerato*. Madrid. Ed. Popular.

PAKMAN, M. (1999): Investigación e intervención en grupos familiares una perspectiva constructivista. En DELGADO, J.M. i GUTIÉRREZ, J. (Coord.): *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesi.

PÉREZ BLASCO (1998) *Las transiciones en el desarrollo adulto. Conceptualización e intervención*. Valencia. Promolibro.

PÉREZ BOULLOSA, A. (1998): El acceso de los estudiantes a la Universidad. AIDIPE. *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. Valencia. AIDIPE.

PÉREZ CABANÍ, M.LL. i CARRETERO, M.R. (2000) : Integrar la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje para promocionar estudiantes universitarios estratégicos. En MONEREO, C. i POZO, J.I. : *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid. Síntesis (en prensa)

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2000) : El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información. Actas del I Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació. Universitat de Girona.

PÉREZ FERRA, M. (2000): *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Archidona (Málaga) Aljibe.

PLA, M. (1999) El rigor en la investigación cualitativa. *Rev. Atención Primaria*. Vol. 24 núm. 5. 30 setiembre de 1999.

POPE, B. (1979) *The mental health interview. Research and application*. Pergamon Press.

PORTA, J. i LLADONOSA, M. (Coords.) (1998): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid. Editorial Síntesi

PORTELA, A. (2001): Asesoramiento a un proceso de desarrollo institucional. Claves comprensivas y propuestas de acción. En DOMINGO SEGOVIA, J. (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro

POZO, J.I. (1998) El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico. En RODRIGO, M.J. i ARNAY, J. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Paidós.

POZUELOS, J. (2000) Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo. *Investigación en la escuela*. pp.99-111

POZUELOS, J. (2001) Asesorar desde la colaboración. *Cuadernos de Pedagogía*, 302. Pp.50-54

PUIGDELLÍVOL, I. (Coord.) (1993) *Necessitats Educatives Especials*. Universitat de Barcelona.

QUINTANILLA (1998): El reto de la calidad en las universidades. En PORTA, J. i LLADONOSA, M. (Coords.): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid. Editorial Síntesi

REBOLLOSO, E.; POZO, C. I FERNÁNDEZ RAMÍREZ, B. (1998) Evaluación institucional y del personal profesional. En REBOLLOSO, E. (Coord.): *Evaluación de programas. Ámbitos de aplicación*. Barcelona. Textos universitarios Sant Jordi.

RENAU, M.D. (1998) *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Barcelona. Paidós

REPETTO, E. (1995): La orientación profesional y el desarrollo de la enseñanza. En R. SANZ. *Tutoria y orientación*. Barcelona. CEDES.

REPETTO, E., RUS, V. i PUIG, J. (1994) *Orientación educativa e intervenció psicopedagògica*. Madrid. UNED

REYNOLDS, D. et al. (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid. Aula XXI. Santillana.

RIERA, J.; GINÉ, C. i CASTELLÓ, M. (2000): Seminarios en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje. *Actes de les Jornades sobre Estratègies de aprendizaje en la universitat*. Miraterra. (63-69)

ROBBINS, S.P. (1994): *Comportamiento organizacional. Conceptos controversias y aplicaciones*. México. Prentice Hall..

RODRIGO, M.J. (1998): Hacia una cultura del cambio escolar. *Investigación en la escuela*. 32 p.p. 27-36

RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J.(Coords.(1999): *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza.

RODRIGO, M.J., CAPOTE, C., VERMAES, I (2000) *Aprender en la vida cotidiana*. Madrid. Aprendizaje Visor

RODRÍGUEZ ESPINAR,S. (1989): *Problemática y tendencias de la orientación universitaria. La reforma educativa: un reto para la orientación*. Actas de las V Jornadas Nacionales de orientación Educativa. Valencia. AEOEP.

RODRÍGUEZ ESPINAR,S. Et al. (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, PPU

RODRÍGUEZ ESPINAR,S. (1997): Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En APODACA, P. Y LOBATO, C.: *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona Laertes.

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1998) La función orientadora: claves para la acción. *Revista de investigación educativa*. v.16, nº 2, 5-23

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1992): El papel del asesor: un papel controvertido. *KIKIRIKI*, 36, 11-15

RODRIGUEZ ROMERO, M.M.(1996) *El asesoramiento en educación*. Málaga. Aljibe

RODRIGUEZ ROMERO, M.M.(1997): La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo. *Conceptos de Educación*, 2; pp. 75-92.

RODRIGUEZ ROMERO, M.M. (2001) Tres escenarios en una época de cambio. *Cuadernos de Pedagogía*. 302 pp.46-49

RODRÍGUEZ, G., GIL,J. i GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

ROJÍ MENCHACA, B.(1988) *La entrevista terapéutica: Comunicación e interacción en psicoterapia*. Madrid. Cuadernos de la Uned. 23

- ROWLEY, J. (1996) Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*. 4 (3) pp. 11-16
- RUÉ, J. (1994) *Assessorament i suport als equips docents*. Barcelona. Documents de l'ICE de la Universitat Autònoma, 3.
- RUIZ, P.(1998) La universidad y los poderes públicos. En PORTA, J. i LLADONOSA, M. (Coords.): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid. Editorial Síntesi
- RUS ARBOLEDAS, A.(1996) *Tutoria, departamento de orientación y equipos de apoyo*. Ediciones de la Universidad de Granada
- SAENZ, O. i LORENZO, M. (1993): *La satisfacción del profesorado universitario*. Servicio de publicaciones de la universidad de Granada.
- SALMERON, H., LÓPEZ POLOMO, V.L. (2000) *Orientación educativa en las universidades*. Granada. Grupo editorial universitario.
- SALOMON, G. (2002): La educación superior frente a los desafíos de la era de la información. *Boletín de la RED-U* vol.2 nº 2 (pp. 5-12)
- SÁNCHEZ VIDAL, A. (1988): “Alternativas a los servicios clínicos tradicionales: intervención en crisis, abreviación terapéutica y consulta”. En SÁNCHEZ VIDAL, A.: *Psicología comunitaria*. Madrid. Visor.
- SÁNCHEZ, E. i OCHOA DE ALDA, I. (1995): Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja. *Aula de innovación educativa*, 38 pp.69-80
- SÁNCHEZ, E. (2000) El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. En *Infancia y aprendizaje* 91 pp.55-77
- SÁNCHEZ, E. (2001): Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa. *Cultura y educación*. Vol. 13 pp.249-265
- SÁNCHEZ, S.; PAJUELO, C.; VICENTE, F.; I SOSA, D. (2000): Propuesta de implantación de un departamento de orientación en la universidad de extremadura. En SALMERON, H., LÓPEZ POLOMO, V.L. *Orientación educativa en las universidades*. Granada. Grupo editorial universitario.
- SANCHEZ-CANDAMIO, M. i CARRETERO, R. (1999) “Una dimensión comunitaria para el asesoramiento psicopedagógico”. Comunicació presentada en el III Congrés internacional de psicologia i educació. Santiago de Compostela. 8, 9, 10 i 11 de setembre .
- SANCHO, J.M.; HERNANDEZ, F.; CARBONELL, J.; TORT, T.; SINÓ, N.; SÁNCHEZ-CORTES, E. (1998) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona. Octaedro.

SANTANA, L. i ALVAREZ, P. (1996): *Educación y orientación sociolaboral. Una perspectiva curricular*. Madrid. EOS

SANTANA, L. i GONZALEZ, A.I. (1997) : La orientación del alumnado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria: las luces y las sombras de una experiencia de trabajo colaborativo. En ALVAREZ, M. i BISQUERRA, R. *Manual de orientación y tutorías*. Barcelona. Práxis.

SANTANA VEGA, L. i SANTANA BONILLA, P. (1998): El Modelo de consulta/asesoramiento en orientación. En *Revista de Investigación Educativa*. v. 16 n. 2

SANTOS GUERRA, M.A. (1993) *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid. AKAL Ediciones

SANTOS GUERRA, M.A. (2000) *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.

SANTOS, F.; HEITOR, M.; CARAÇA, J.(1998) Organisational challenges for the university *Higher Education Management*, 10 (3), pp. 87-107

SAVATER, F (1997): *El valor de educar*. Barcelona. Ariel

SCHÖN, D.A. (1993): *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Paidós.

SCHÖN, D.A. (1998): *El profesional reflexivo*. Madrid. Paidós

SHAVELSON, R. i STERN, P. (1989) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En GIMENO SACRISTAN, J. i PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

SMYTH, W.J.(1991): Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de educación*. 294 (275-300)

SOBREVILA, M. (1997): Demanda de ingenieros y perfil profesional. *Actes del I Encuentro iberoamericano de directivos en las enseñanzas de ingeniería*. Madrid. Noviembre, 1997.

SOLÁ, F. (1999) El holding, nova fórmula de direcció estratègica de la universitat. Barcelona. *Management Review*, pp. 6-17

SOLÉ, I. (1994): Asesoramiento, orientación y supervisión. *Cuadernos de Pedagogía*. Monográfico Proyectos Curriculares. n. 223 p.p. 22-30

SOLÉ, I. (1996): “La concepción constructivista y el asesoramiento en centros”, *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95

SOLÉ, I. (1998): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Horsori.

SOLÉ, I., COLOMINA, R. (1997) : Intervención psicopedagógica en el contexto escolar. En ESCORIZA NIETO, J.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; BARCA

- LOZANO, A.; GONZÁLEZ PIENDA, J.A.: *Psicología de la Instrucción. Psicopedagogías específicas: áreas curriculares y procesos de intervención*. Vol. 5. Barcelona. EUB
- SOLÉ, I., COLOMINA, R. (1999): Intervención psicopedagógica: una -¿o más de una?- realidad compleja. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 8-26
- SOLÉ, I. (2001): De la investigación a la intervención. *Cultura y educación*. Revista de teoría, investigación y práctica. 13 pp. 267-274
- SOTELO, I. (1982) Universidad y política. En DOU, A.: *Sobre la universidad*. Bilbao. Mensajero.
- SOTELO, I. (1996) La relevancia pedagógica de la teoría de Habermans. En MARDONES, J.; GONZALEZ, V.; HORNILLA, T.; SOLETO, I. *La ciencia crítica y la calidad educativa*. Bilbao. Ediciones de la Universidad del País Vasco.
- STAKE, R.E.(1998) *Investigación con estudios de casos*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- SUBIRATS, J. (2002): Té importància el factor proximitat en la qualitat de l'educació? Algunes reflexions. En *Àmbits de Psicopedagogia*, 5 pp.19-21
- TAYLOR, S., i BGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós
- TEDESCO, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo*.Madrid
- TEJADA, J. (1998): *Los agentes de la innovación en los centros educativos (profesores, directivos y asesores)* Málaga. Aljibe.
- TIRADO, V. (1996):La organización y el funcionamiento del centro docente: claves para una respuesta educativa diversificadora. En C. MONEREO i I. SOLÉ (Coord.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza.
- TORRES GONZÁLEZ (1998): “Asesoramiento, apoyo y mejora en el proceso de atención a la diversidad. Actas de las *I Jornadas interdepartamentales sobre la intervención en psicopedagogía*. Granada, Febrero-1999.
- VAN DER VLEUTEN, C.P.M. (2001): Más allá de la intuición. Boletín de la RED-U vol.1 nº2 (5-16)
- VARELA, J. (1997): *El nacimiento de la mujer burguesa: el cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*. Madrid. La Piqueta.
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica*. Málaga. Aljibe

- VERDUGO, M.A. (1994): *Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid. Siglo XXI editores.
- VERLOOP, N. (1992): *Un sistema de apoyo en vías de desarrollo: su potencial y sus dificultades*. Aula de Innovación Educativa. 4-5. 93-98
- WEST, J.F. I IDOL, L (1987) School Consultation (Part I): An Interdisciplinary Perspective on Theory, Models, and Research. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7).
- WEST, J.F. i IDOL, L. (1993): The counselor as consultant in the collaborative school *Journal of counseling and development*, 71 678-683.
- VILA, I. (1996): El espacio social en la construcción compartida del conocimiento. *Educar*, 22-23 pp. 55-98
- VILA, I. (1998): *Familia escuela y comunidad*. Barcelona. Horsori
- VILA, I. (1999): Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. A RODRIGO, M.J. i PALACIOS, J. (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza Editorial.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós/MEC
- YADAROLA, M.A. (1996): Tecnología y formación socio-humanística del ingeniero para las necesidades de un mundo interdependiente. En A.A.V.V. (1996) *La universidad del siglo XXI y su impacto social*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- ZABALZA, M. (1991) *Criterios didácticos para elaborar planes de estudios*. Comunicación presentada en las III Jornadas Nacionales de didáctica Universitaria. "Evaluación y desarrollo profesional". Las Palmas de Gran Canaria.
- ZABALZA, A. (2001) La didáctica universitaria como marco de referencia para la formación docente y la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de didáctica universitaria. *Políticas, modelos y experiencias de formación y acreditación del profesorado universitario*. Universidad de Los Lagos. Osorno. Chile.
- ZELLER, N. (1998): La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En MC.EWAN, H i EGAN, K (comps)(1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Madrid. Amorrortu Editores.
- ZUÑIGA, R. (1997) La evaluación en la acción docente. En APODACA, P. I LOBATO, C.: *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona. Laertes.

Altres fonts:

STAFF AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT ASSOCIATION www.seda.ac.uk
INSTITUTE OF LEARNING AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION
www.ilt.ac.uk
THE INTERNATIONAL JOURNAL FOR ACADEMIC DEVELOPMENT
<http://www.tandf.co.uk/journals/routledge/1360144X.html>