



Autoras: Etchegorry, Mariana; Bertoldi, Sandra Mónica; Martinelli, María Alejandra y Flores, María Celia

Libro

Actas de la I Jornada Nacional de REDIIP ¿Para qué investigar en Psicopedagogía?

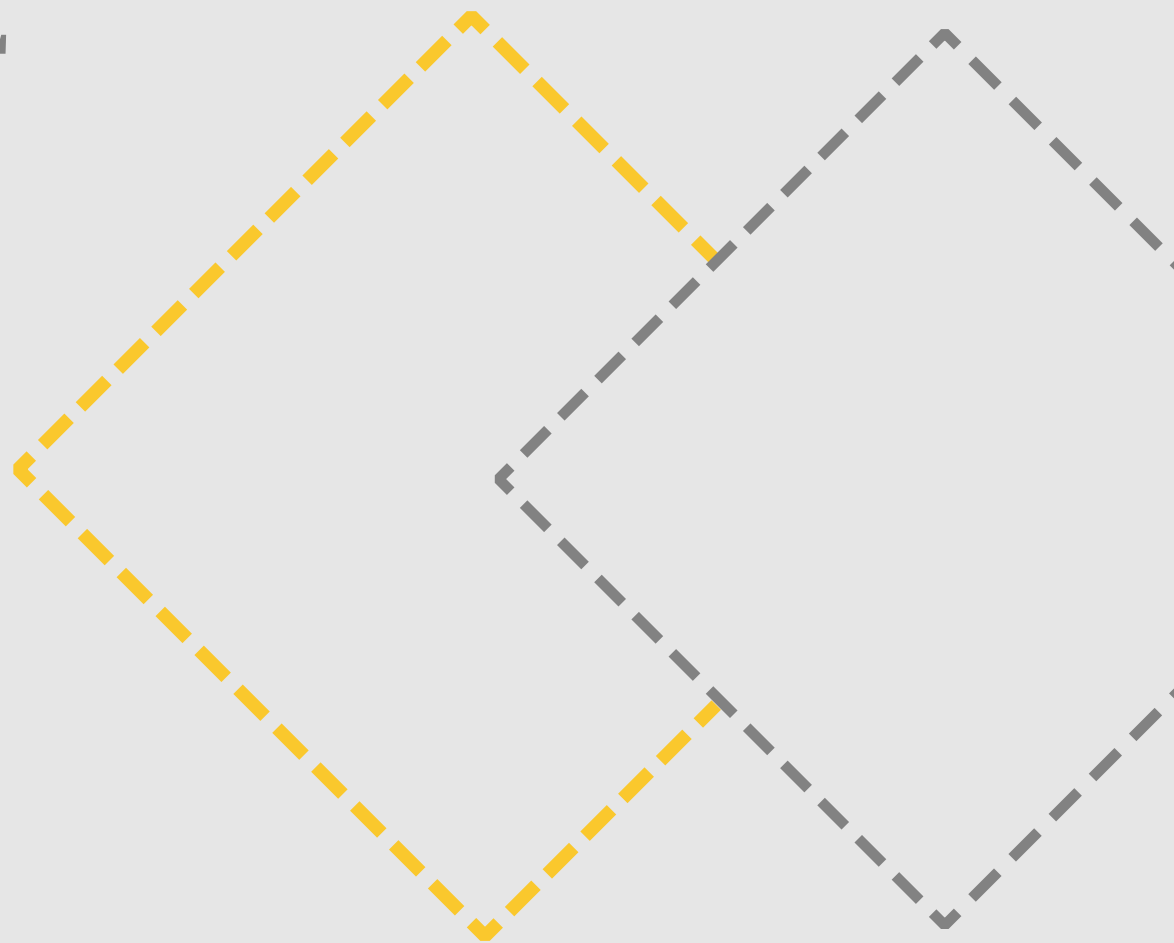
Año: 2021

Etchegorry, M., Bertoldi, S. M., Martinelli, M. A. y Flores, M. C. (Comps.). (2021). *Actas de la I Jornada Nacional de REDIIP ¿Para qué investigar en Psicopedagogía?* Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/400>

RED INTERINSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

I JORNADA NACIONAL DE REDIIP

¿Para qué investigar
en Psicopedagogía?



UPC UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE CÓRDOBA

e
u

ACTAS DE JORNADA

editorial universitaria

Coordinación editorial

Pía Reynoso

Equipo editorial

Nicolás Ponsone

Javier Frontera

Milena Barbeito

Colección Actas

Compiladoras:

Etchegorry, Mariana

Bertoldi, Sandra

Martinelli, Alejandra

Flores, María Celia

Coeditores:

Red interinstitucional de investigación
psicopedagógica

ISBN: 978-987-48214-3-0



Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución - No Comercial



Rectora

Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector

Dr. Enrique Bambozzi



Facultad de Educación y Salud

Decana

Lic. Marcela Mabres

Secretaria de Extensión

Mgter. Nora Bezzone

**Directora de la carrera de Licenciatura
en Psicopedagogía**

Mgter. Mariana Etchegorry

Responsables del evento:

Mgter. Sandra Mónica Bertoldi (UNCo)
Mgter. Mariana Etchegorry (UPC)
Lic. Celia Flores (UNLaR)
Lic. Ma. Alejandra Martinelli (UGR)

Comité evaluador:

Patricia Arias (UNPA)
Cecilia De Dominici (UNVM)
Patricia Vila (UNSaM)
Natalia Petric (UCA Paraná)
Susana Cancelo
(Universidad Cuenca del Plata)
Sandra Bertoldi (UNCo)
María Alejandra Martinelli (UGR)

Comité Científico

Lic. Sonia Rivera (Instituto del Rosario)
Lic. Andrea Bruschini (Instituto del Rosario)
Lic. Viviana Paola Obermann (CPPMisiones)
Lic. Estela Ines Guzowski (CPPMisiones)
Lic. Laura Adriana Barbero (APQP)
Lic. Martha Beck (APQP)
Lic. Cecilia de Dominici (UNVM)
Dra. Viviana Garzuzi (UCA Mendoza)
Psp. Emilia Lassus (UCA Mendoza)
Lic. Patricia Vila (UNSAM)
Dra. Milagros Mena (UNSAM)
Lic. Eliana Neme (UCSE)
Lic. Micaela Soledad Malano (UCSE)
Mgter. Sandra Mónica Bertoldi (UNCo)

Lic. Viviana Noemí Bolletta (UNCo)
Esp. María Luján Fernández (UNCo)
Lic. Paulina Gonzalez (Instituto Víctor Mercante)
PSP. Marisa Micol (Instituto Víctor Mercante)
Lic. Gustavo Roberto Altabe
(Asociación de Psicopedagogos de Corrientes)
Lic. Gabriela Andrea Canal
(Asociación de Psicopedagogos de Corrientes)
Lic. Ivone Jakob (UNRIV)
Dra. María Paula Juarez (UNRIV)
Mgter. Mariana Etchegorry (UPC)
Lic. Daniela Molina (UPC)
Lic. Ma. Alejandra Martinelli (UGR)
Lic. Melina Carta Díaz (UGR)
Lic. María Pía Lucero (INCaSup)
Lic. Ana Laura Antón (INCaSup)
Dra. Sonia Iguacel
(Universidad de Flores- Comahue)
Dra. Silvia Beatriz Mainou
(Universidad de Flores- Comahue)
Mgter. Estrella Casas (CPPC)
Lic. María Salomón (CPPC)
Esp. Josefina Cialzeta (UCP)
Mgter. Brenda Schwab (UCP)
Esp. Norma Ortiz Breard (UCP)
Lic. Jorge Agüero (UNLaR)
Lic. Celia Flores (UNLaR)
Esp. Paola Reberte (UNLaR)
Lic. Silvana Castro (CPsLa Rioja)
Lic. Berta del Valle Uliarte (CPsLa Rioja)

Instituciones que adhirieron a la REDIIP

Universidad Nacional de Comahue
Universidad Provincial de Córdoba
Universidad del Gran Rosario
Universidad Nacional de la Rioja
Universidad Nacional de Villa María
Universidad Católica Argentina
Universidad Nacional de San Martín
Universidad Católica de Santiago del Estero
Universidad Nacional de Río Cuarto
Universidad de Flores (Sede Comahue)
Universidad de la Cuenca del Plata
Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras)
Universidad Nacional Patagonia Austral
Universidad Católica de Córdoba (Facultad de Educación)
Universidad Blas Pascal
Universidad Católica de Cuyo
Universidad Nacional de Luján
Instituto Victor Mercante
Instituto del Rosario Villa María
Instituto Católico Superior
Federación Argentina de Psicopedagogos
Colegio Profesional de Psicopedagogos de Misiones
Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba
Colegio de Psicopedagogos de la Rioja
Colegio Profesional de Santiago del Estero
Colegio Profesional de Mendoza
Asociación de Profesionales del Quehacer Psicopedagógico
Asociación de Psicopedagogos de Corrientes
APPBA
Asociación Civil de Psicopedagogos del Chaco

ÍNDICE

Conferencias

¿Para qué investigar en Psicopedagogía?

1. Conferencia de Apertura.

¿Para qué investigar en Psicopedagogía? En Psicopedagogía, no se debe intervenir sin Investigación Diagnóstica

2. Conferencia de Cierre.

La investigación y la reflexión epistemológica en la formación académica

Paneles

Prácticas científicas en la disciplina

1. Enredadas en prácticas de investigación, de enseñanza y del campo profesional

2. Avances, articulaciones y trayectorias investigativas en la Patagonia austral. El grupo consolidado Interdisciplina y Aprendizaje

3. Prácticas científicas en psicopedagogía: sus supuestos epistemológicos

Ponencias

Eje 1. Problemáticas y limitaciones en el desarrollo investigativo en Psicopedagogía

1. La ética en la formación de grado

2. La Investigación en Psicopedagogía: el recorrido trazado en UCSE ayer y hoy

3. Aportes para pensar la Investigación en Psicopedagogía y las Investigaciones Psicopedagógicas como dimensiones constitutivas del quehacer psicopedagógico

Eje 2. Investigación analítica de autores referentes en Psicopedagogía

1. Autoras Referentes de la Psicopedagogía: Trayectoria y Contribuciones

2. Psicopedagogía Institucional: algunos aportes de Ida Butelman revisitados desde la actualidad

Eje 3. Psicopedagogía, epistemologías y realidad latinoamericana. Ensayos y análisis teórico/bibliográficos

1. Lenguaje inclusivo, adicciones y sus posibles impactos en la construcción de la identidad desde la perspectiva de la formación psicopedagógica

2. La formación práctica en psicopedagogía, tensiones de la Educación Superior entre los institutos superiores y la Universidad

Eje 4. Investigaciones desarrolladas en el marco de la Psicopedagogía

1. Aprendizaje de notaciones numéricas en niños y niñas de 4 a 6 años

2. La posición de reciénvenido en las prácticas de pregrado

10

11

17

24

26

38

46

53

55

63

73

84

85

92

102

103

113

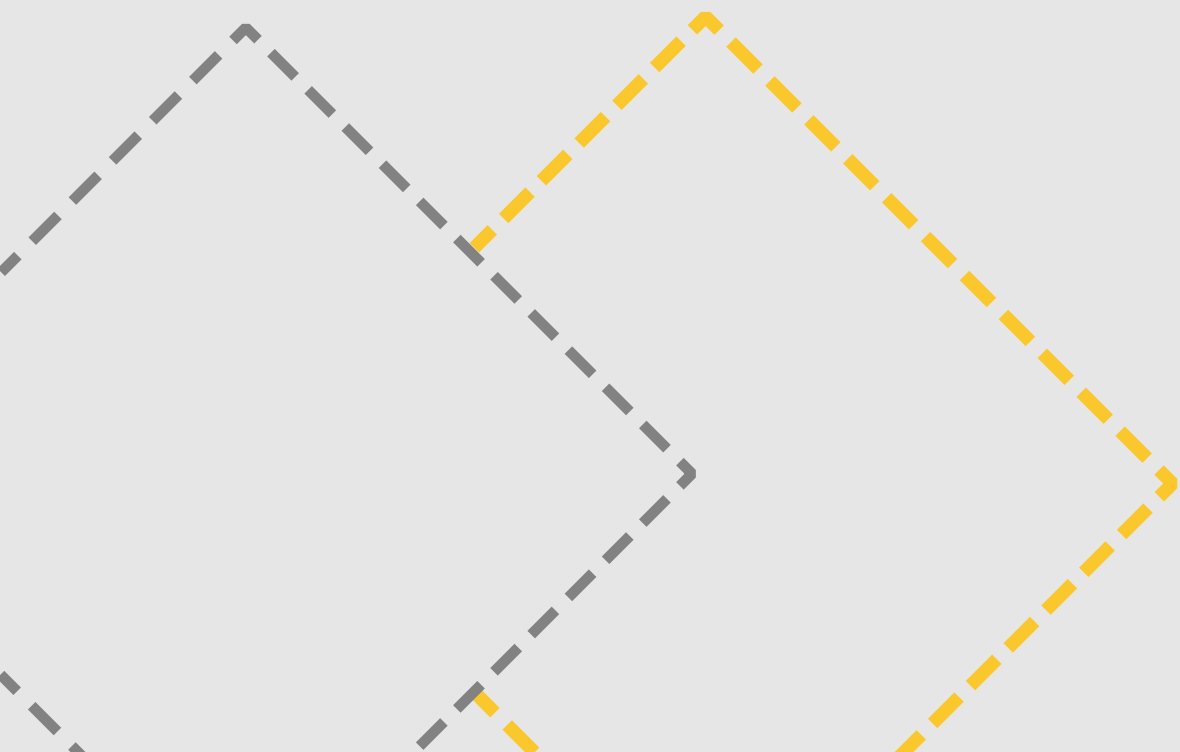
125

127

138

3. Prácticas de diagnóstico psicopedagógico. La construcción de observables a partir del juego con niñas y niños	149	14. Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en el trabajo pedagógico. Su finalidad y enseñanza en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales en 2do ciclo de Educación Primaria	254
4. Motivación académica y elección vocacional en estudiantes universitarios	157	15. La intervención psicopedagógica en los equipos de orientación educativa (EOE): miradas e interpelaciones desde la investigación	263
5. Atención selectiva y sostenida de adolescentes de 12 y 13 años	168	16. El psicopedagogo como asesor didáctico para la lectura y la escritura. Tipos de intervenciones	274
6. Intervenciones educativas y psicopedagógicas para promover el desarrollo en la primera infancia	174		
7. Un estudio de caso: las prácticas profesionales supervisadas del Ciclo de Complementación Curricular de la Universidad de la Cuenca del Plata	183		
8. Aproximaciones psicopedagógicas a los procesos imaginativos de los adolescentes a partir del uso de las TIC	194		
9. Desafíos de la escritura académica en Psicopedagogía. Acompañar a estudiantes en la construcción de la posición de escribiente en su trabajo final	206		
10. Trayectorias estudiantiles: configuración de condiciones críticas y su relación con el abandono o discontinuidad de estudios universitarios. El caso de lxs estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras	216		
11. El egreso universitario a término	225		
12. Aprendizaje universitario: una mirada cualitativa	235		
13. El aprendizaje matemático de niños/niñas preescolares de instituciones de Nivel Inicial (NI) en situación de desfavorabilidad. Una intervención en contexto	245		

Conferencias



Conferencias

**¿Para qué investigar en
Psicopedagogía?**

1. Conferencia de Apertura.

¿Para qué investigar en Psicopedagogía? En Psicopedagogía, no se debe intervenir sin Investigación Diagnóstica

2. Conferencia de Cierre.

La investigación y la reflexión epistemológica en la formación académica

¿Para qué investigar en Psicopedagogía? En Psicopedagogía, no se debe intervenir sin Investigación Diagnóstica

Lucía Garay

Universidad Nacional de Córdoba

En 2020, se cumplieron 45 años que practico la intervención psicopedagógica desde la consulta clínica; también, el análisis y la intervención institucional en dos fundamentales instituciones de la formación humana como son las familias y las escuelas.

Estas dos instituciones, familias y escuelas, son los contextos vitales donde transcurre buena parte de la vida y la formación de los sujetos humanos. Ellas son decisivas a la hora de resolver, o no, la educación de la infancia en términos de humanización, socialización e individuación. Por lo tanto, son dos contextos que influyen y a veces determinan los aprendizajes o los no aprendizajes de la infancia y, con ello, las posibilidades de una auténtica inclusión educativa.

La investigación de la que hablaré en este encuentro, de modo central, es la que está en función de diagnosticar para intervenir en psicopedagogía. También, que la misma estará focalizada

en las infancias y éstas situadas en los contextos familiares, y sus funciones de crianza y educación y los contextos escolares y sus funciones de escolarización. Quizás, por lo breve del tiempo de que disponemos en este encuentro, no llegue a desarrollar el papel que tienen estas instituciones, familias y escuelas, en las particularidades de la investigación para intervenir. Sólo lo dejo planteado como un anuncio.

Ahora, presentaré brevemente otros dos tipos de investigación que me parecen esenciales y valiosas; una, a la que nombraré investigación teórica y otra, a la que designaré como investigación periodística.

La investigación teórica ubica a los investigadores, individuales o en equipos, en espacios específicos de investigación; centros, institutos, postgrados, doctorados, generalmente ubicados en las universidades; también, en secretarías de investigación en estados provinciales. Esta Red que promueve este encuentro tendrá un papel proactivo respecto a la investigación teórica; no sólo en la difusión de resultados sino en promoverla y hasta organizarla.

Los temas y problemáticas que se investigan en la investigación teórica surgen de la curiosidad y motivación de los propios investigadores. También, en las universidades que forman psicopedagogos se ha comenzado a investigar teóricamente sobre la problemática de la propia formación y de las prácticas profesionales.

Si de una investigación teórica se derivan saberes aplicados para formular políticas, programas o acciones de impacto en las propias prácticas de la psicopedagogía, eso no significa que ya

no es una investigación teórica; en su origen y motivación sigue siendo una investigación teórica. Si esta función práctica de la investigación está en el origen y en los objetivos, hablaríamos de investigación aplicada.

Voy a mencionar un tipo de investigación que surge y se desarrolla a fines del siglo XX y, especialmente, ahora en el siglo XXI. Me refiero a la investigación periodística. Se investiga sobre problemas sociales, problemas de desarrollo, de salud, de educación, entre muchos otros, para informar a la sociedad y a los gobiernos para que se tomen medidas o se generen programas de acción. Es decir, no sólo dar a conocer a la sociedad, sino ofrecer datos científicos en base a los cuales se programen acciones para remediar o producir cambios respecto al problema.

Se pueden imaginar, en el campo psicopedagógico, el valor que tienen investigaciones con fines periodísticos que busquen informar y hasta prevenir sobre las problemáticas que crea en la infancia las situaciones de encierro a las que obligó la pandemia. O respecto a la escolarización sin presencialidad o ahora las integraciones con esta nueva manera de presencialidad.

La investigación periodística no sólo se apoya en métodos y técnicas del campo científico específico, en este caso de la psicopedagogía y de las ciencias humanas, sino también en técnicas informáticas y de la comunicación periodística ligada a la gente. Hay que conectar a la gente, por ejemplo, en el campo de la salud, no sólo con información sobre la enfermedad sino conectarla también con sus posibilidades, sus resiliencias, para recuperar y ganar sa-

lud. También, hay que conectar a los niños con sus partes sanas y sus capacidades de prevención, asistencia y reparación. Nosotros, como profesionales de la psicopedagogía, necesitamos tener muy presente los derechos de los niños; no sólo a la información sino a ser tratados sin violencia.

El tercer tipo de investigación en psicopedagogía, de la que me voy a ocupar muy especialmente, es la que llamamos investigación diagnóstica. Investigación diagnóstica psicopedagógica de sujetos en tanto son, por ejemplo, sujetos de aprendizajes. Infancias, en tanto sujetos inmersos en familias cuyas culturas de vivir y educarse les producen problemas con los aprendizajes y la educación. También, sujetos de la escolarización obligatoria de las instituciones educativas. La investigación diagnóstica que procuramos debe incluir el estudio de procesos institucionales perturbados o críticos a los que la infancia se encuentra expuesta debido a que la obligatoriedad escolar los convierte en cautivos de malestares, conflictos y violencias institucionales. También, víctimas de fracasos y exclusiones educativas y sociales.

La investigación diagnóstica se hace ineludible para el profesional que es reclamado a intervenir frente a las necesidades y demandas de los sujetos que lo han elegido y han depositado, supuestamente, confianza en sus saberes y experiencias. Habría un reclamo, a veces explícito, a veces oculto de necesidad de ser ayudado. Un reclamo de saber y entender qué le estaría pasando. Un reclamo esperanzado de ser ayudado a encontrar las estrategias para recuperarse, aprender y producir. Conocer estas demandas profundas requiere conocer y saber. Ambos, conocimientos y saberes sólo se logran producir investigando.

Escucho que existe malestar y hasta rechazo por el uso del término diagnóstico. Se lo asocia a enfermedad y a medicalización. Por cierto, no queremos que el sujeto interprete el diagnóstico como sinónimo de enfermedad. Debemos explicar y reiterar que no hablamos sólo de diagnóstico. Hablamos de investigación con fines diagnósticos y ésta, la investigación, como proceso sistemático de conocimiento sobre el sujeto y sus problemas; analizar esos datos, evaluarlos para determinar sus tendencias y, con ellos, encontrar soluciones a sus problemas.

Para el sujeto consultante la propuesta es de investigación para conocerlo y, con ello, reconocerlo en su singularidad, en su especificidad. También, en su diversidad y estilos de aprender, no aprender o aprender distinto.

Hoy, en argentina, no se investiga o se investiga muy poco. Diría que cada vez se conocen menos los datos de los hechos, de los sucesos. Pero, no es sólo en la psicopedagogía. Es algo que está pasando en las ciencias humanas y sociales. No se busca, prioritariamente, construir datos estudiando y conociendo a las personas y su realidad. Repito, no es algo de lo que sea sólo responsable la psicopedagogía. Pero es algo muy grave que pase en ella porque es un campo de intervención humana. Así, hay una gran cantidad de pseudo diagnósticos donde se les aplica a los sujetos categorías de trastornos mentales, psicoafectivos o socioafectivos derivadas de encuadres administrativos de las obras sociales y mutuales que van a financiar los tratamientos.

Cuando la demanda de diagnóstico es traída por la familia, pero

con un pedido insoslayable de la institución educativa, la investigación de la que hablamos se hace compleja y difícil. Diré algo que compruebo en mis muchos años de recorrido por las instituciones escolares. Entrar la investigación a la escuela, más si pretendemos asomarnos a observar el aula, es algo muy muy difícil; ¡resulta agotador de tan frustrante!

La barrera la pone el propio docente de aula, aunque no es consciente del daño que produce a un diagnóstico de un alumno o de un grupo de ellos. Cuando un sujeto fracasa en sus aprendizajes, sus rendimientos y hasta en su integración como escolar, el docente no puede pensar y reconocer que puede tener algo que ver en esos fracasos. Preguntarse, ¿es posible que estos niños no aprendan cómo yo les enseño? ¿tendré los conocimientos pedagógicos específicos para enseñarles incluyendo su diversidad y sus modos diferentes de aprender? ¿conozco por qué, éstas niñas y niños no aprenden y los otros sí?

Es muy difícil que el docente de aula reconozca que no tiene los saberes necesarios y apropiados y se embarque en una búsqueda de esas pedagogías especializadas que la gran diversidad de este siglo XXI está demandando. Se repite a sí mismo y los demás “a mí no me formaron para esto” Se tranquiliza si puede pensar y decir que lo que le pasa a su alumno es una enfermedad, un déficit estructural o alguna enfermedad de la pobreza. Habría una enfermedad que explica y justifica el no aprender.

¿Puede haber una investigación diagnóstica con inclusión real del sujeto en ella? Es posible, aunque no es sencillo. El sujeto en

estudio puede aportar activamente desde su diversidad, incluidos sus modos singulares de aprender y, especialmente, sus modos de no aprender. ¿Qué le pasa cuando no puede?

Para que la inclusión a la investigación diagnóstica no sea pasiva, el sujeto en investigación necesita saber y sentir que yo, en posición profesional, lo conozco para reconocerlo. También, que jamás traicionaría su confianza. Así, no puedo dejar de preguntarme y de preguntarle ¿quiere el diagnóstico? Hay que hablar y hacer explícito quién solicita el diagnóstico y para qué. No importa si los niños son pequeños, tienen derecho a estar informados. No olvidemos que el derecho a la información es uno de los derechos de los niños más importantes; también, es uno de los derechos más vulnerado.

Conocer cómo los solicitantes se representan el problema y el propio diagnóstico es un dato esencial para la investigación. Una cosa es la información, la data, que conocemos por la investigación y otra las representaciones y las significaciones. En las instituciones educativas dominan las representaciones y la subjetivación. Es probable que, cuando se trate de niños, los adultos consultantes también estén dominados por las representaciones subjetivas.

La investigación diagnóstica con fines de intervención psicopedagógica debe iluminarnos con claridad las diferencias entre los hechos objetivos, que son independientes de los sujetos, de las relaciones e interpretaciones subjetivas que los sujetos tienen con los hechos. Hay interpretaciones alternativas, pero no hay

hechos alternativos. Para distinguir entre unas y otros necesito vigilancia epistemológica. También, conceptos y teoría básica en la que apoyarse.

Vamos a darle un punto final a esta conferencia con una pregunta operativa. ¿Qué necesito para empezar a investigar? Tener curiosidad. Hoy, no es nada fácil ser y sostenerse curioso, ya que parece haber un mandato que dice: ¡no pierda tiempo! ¡use las categorías hechas y probadas! La curiosidad lleva a preguntarse uno y a preguntar al otro.

Luego, necesito paciencia para tolerar la espera y la incertidumbre. Esperar las observaciones y los datos. Paciencia para no tentarse a responderse con el sentido común o el más común de los sentidos. Debo reconocer que es difícil no perderse en este terreno porque buena parte de eso que llamamos los datos surgen de la práctica profesional, quizás de años. Esta masa de información que surge de la experiencia debe ser tratada como material de investigación que sostenga los procesos de intervención psicopedagógica. Nuestro mayor desafío son los problemas para los que no existen explicaciones previas. Estos problemas nuevos, día a día se hacen más frecuentes porque hoy nos domina la diversidad sobre la homogeneidad.

Por último, la investigación para intervenir con los sujetos como con las instituciones escolares necesita un análisis y reflexión de mi propia mirada sobre el sujeto en consulta. También, un reconocimiento y análisis de mis propios procesos de aprendizajes, de mis obstáculos y fracasos. A esto lo llamamos análisis de la impli-

cación que vigila que no se transfiera a los sujetos en diagnóstico, o las instituciones, mis propias necesidades y demandas.

Estos análisis de la implicación se hacen cada vez más difíciles porque la mujer y el hombre del futuro se vuelven cada vez más vinculares y subjetivos. Más empáticos y emocionales. En consecuencia, la conciencia sobre mi implicación requiere conciencia de mis emociones, mis afectos, lo que produce en los otros. La compensación parece que estará en que la educación deberá lidiar con los cambios, con demandas de vínculos más humanizantes y con la urgencia de una educación emocional civilizatoria.

La investigación y la reflexión epistemológica en la formación académica

Sandra Bertoldi

Universidad Nacional del Comahue

En esta ocasión vamos a compartir algunos puntos del debate psicopedagógico nacional acerca de las prácticas científicas, sin pretender abordarlo en su totalidad, el que es sin duda muy amplio y complejo. Sólo me propongo contribuir dando unas pinceladas.

Desplegando el título de la conferencia, la exposición se desarrollará en tres dimensiones:

- La investigación: fuentes, alcances y problemáticas
- La reflexión epistemológica: estado actual y potencialidades
- La formación académica: el valor de la investigación y de la epistemología

La investigación: fuentes, alcances y problemáticas

A partir de investigaciones que hemos realizado con mi equipo¹, a nuestro entender, dos son las fuentes que nutren la producción de conocimientos en el campo disciplinar.

Una, es una **modalidad de investigación** –menos sistemática y formalizada- que se desarrolla desde las **prácticas profesionales** en vistas a teorizar tales prácticas.

En nuestro estudio, encontramos aquí conceptualizaciones teóricas e instrumentales² que se construyen desde los Centros de Estudio y consultorios psicopedagógicos (Fernández, Baraldi, González, Filidoro, Atrio, Levy) y también en universidades privadas (Muller, Baeza), y que, en su mayoría, están centrados en la ‘clínica psicopedagógica’.

1. Sandra Bertodi y Liliana Enrico (equipo de dirección). Daniela Sánchez, María Lujan Fernández, Fernando Lima (integrantes). Alina Tovani, Vanesa Cayuqueo (graduadas). Cintia Lacaze, Romina Ibañez, Soledad Basse, Rocío Pérez (alumnas). Ana Clara Ventura y María del Carmen Porto (Colaboradoras). Roberto Follari (Asesor)

2. *Conceptos teóricos*: modalidad de aprendizaje normal/saludable – relación enseñante aprendiz- autoría de pensamiento; modalidad de aprendizaje patologizante – relación enseñante aprendiz- problemas de aprendizaje en Fernández. Aprendizaje de la elección vocacional en Muller. Viscosidad de pensamiento e interpelación interdisciplinaria en Levy. Aprender y sus vicisitudes en Baraldi. Tiempos del proceso clínico en González. Aprendizaje escolar y Problemas en el aprendizaje en Filidoro. *Conceptos instrumentales*: DIFA, situación persona aprendiendo (S.P.A), situación persona prestando atención (S.P.P.A.), grupos de aprendizajes, grupos terapéuticos para psicopedagogos en Fernández. Contenidos escolares como instrumento clínico en Filidoro. Hora de juego psicopedagógica con material no figurativo (H.J.D con M no F) en Atrio. Escala sistémica de observación de clase (ESOC) en Baeza. (Informe Final de Investigación, 2018)

En su construcción se observan tres tipos de ‘relaciones entre conceptos’ (desde otros campos disciplinares/teorías hacia el campo disciplinar propio): Relación 1.- saber tomar correctamente el concepto de otro campo disciplinar elegido por su pertinencia al campo psicopedagógico (mantiene su versión inicial); Relación 2.- hacer funcionar el concepto en una nueva situación no prevista en su versión inicial (una nueva aplicación) y Relación 3.- producir un nuevo concepto (nueva relación entre definición y aplicación) (Follari, 2016)

Así como se puede identificar en sus formas de producción rasgos de diferentes tipos de inferencias, especialmente el razonamiento analógico a través del uso de la metáforas y modelos (gráficos) y el razonamiento abductivo, quienes se detienen más en el ‘detalle’, en los ‘indicios’. En estos casos, es ‘ese’ movimiento práctica-teoría-práctica lo que les posibilita ir delimitando conceptos teórico-instrumentales inherentes a la especificidad de la problemática del aprendizaje y aportando a la formalización de la disciplina.

Finalmente, señalar que los conocimientos producidos desde este espacio son incluidos en la ‘formación profesional’, especialmente en las cátedras del área operativo-profesional (Clínicas Psicopedagógicas, Técnicas de Exploración Psicopedagógicas, técnicas). Es poco frecuente encontrarlos en los desarrollos investigativos.

Las principales ventajas de esta modalidad es que se estudia sobre lo que se trabaja – como en este caso, las prácticas psicopedagógicas y que se cuenta con libertad para elegir con quien trabajar (con menores condicionamientos institucionales)

Otra, es una **modalidad de investigación** – más sistemática y formalizada- que se desarrolla en el marco de instituciones de **nivel**

superior (universidades e institutos públicos y privados). Aquí es donde se desarrolla la mayor parte de la investigación del país (Albornoz y Estébanez, 2002). Aquí presentes debe haber muchos profesores-investigadores y funcionarios de esas instituciones.

En mi estudio, en el marco de mi tesis doctoral³, trabajé con 30 equipos de investigación que se desempeñan en seis (6) universidades público/estatales. Ellos me fueron señalando las constricciones presentes a la hora de definir sus equipos de investigación y sus objetos de investigación, tanto por las políticas científicas nacionales como por las políticas/condiciones institucionales.

Las políticas científicas nacionales o provinciales porque fijan prioridades de investigación, y ciertas exigencias para sostenerse en el sistema (todos deben investigar, para la designación). Las políticas institucionales, por su acción u omisión, así como por las condiciones institucionales: la actividad docente (cátedra en que uno está inserto), la dependencia de los docentes-investigadores en las estructuras académicas de sus universidades (departamento, facultad), los lineamientos curriculares de los planes de estudio, las opciones de formaciones de posgrado (escasas en nuestro campo y el tipo de tesis que promovemos)

Estas cuestiones afecta a la constitución de equipos de investigación (los que no tienen nada de natural): a sus responsables (tienen que acreditar requisitos: profesor regular, estar categoriza-

3. Título: "Las prácticas e investigaciones científicas en psicopedagogía en ámbitos universitarios público/estatales. Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en la Argentina actual". Dir: R. Ynoub (Doctorado en Educación-UNCo)

do en investigación, dedicación docente; ser psicopedagogos no es condición sine quantum para que los temas de investigación tengan mayor pertinencia disciplinar, muchas veces su formación de posgrado, su pertenencia a una determinada cátedra, los intereses personales, sus modos de entender la disciplina hacen perder la brújula de la especificidad disciplinar) y a la composición del equipo (integrante, becario, tesista, asesor), la que no siempre es una decisión personal de formación y de gusto por la investigación. Se produce una tensión entre el 'interés' de aquellos que desean investigar' y las 'exigencias institucionales' de tener que hacerlo. Jugándose todo el tiempo, aspectos personales y laborales (vínculo laboral-afectivo, ser integrante del mismo equipo de cátedra, conciliar intereses y posibilidades, exigencias institucionales) que van modelando el trabajo y la orientación de los temas a estudiar. Atentando, muchas veces, en contra de la especificidad del tema de investigación y de la tarea interdisciplinaria

También a la definición de objetos de investigación, los que no siempre son 'psicopedagógicos'. Pero ¿qué es 'lo psicopedagógico'? quien define o cómo se dirime, que es 'lo psicopedagógico'? tema no lo suficientemente definido y acordado en nuestro campo. Lo que sabemos es que 'lo psicopedagógico' *es producto de una decisión*, de nuestra decisión como comunidad psicopedagógica, por lo tanto, tendrá algo de arbitrariedad.

De mi vinculación con el tema he podido ordenar/sistematizar '**núcleos temáticos**' en los estudios que se producen en el campo psicopedagógico:

- Las **prácticas e intervenciones** profesionales en psicopedagogía (ámbito educativo, en la clínica psicopedagógica y comienza a visibilizarse estudios en lo interinstitucional y comunitario)
- La **formación académica** de los profesionales, profesores e investigadores en psicopedagogía.
- La **epistemología** en las prácticas de conocimiento psicopedagógico (profesional, docente y científica)
- **Investigación** analítica de **autores** referentes de la psicopedagogía

Áreas de vacancia (nuevos núcleos):

- Las **prácticas científicas** en psicopedagogía
- La **historización** del campo de la psicopedagogía (la constitución epistémica de la psicopedagogía, la institucionalización de la formación académica, la emergencia de las prácticas profesionales, la trayectoria de la investigación en el campo)

Reflexión Epistemológica: estado actual y potencialidades

Estas prácticas científicas, en cualquiera de sus dos modalidades, ameritan una **reflexión epistemológica** para pensar el estado actual de la *investigación en psicopedagógica*

Justamente, es muy escasa la **reflexión epistemológica** sobre

las **prácticas científicas** en nuestro campo, en mi tesis doctoral lo pudo advertir al momento de construir el estado del arte.

Hay más **reflexión epistemológica** sobre las **prácticas profesionales**. Por ejemplo: desde los profesionales que buscan fundamentar sus prácticas profesionales, dar cuenta de sus desplazamientos conceptuales, de la construcción de conceptos genuinos.

Y no existe **reflexión epistemológica** sobre las **prácticas docentes** en nuestras carreras de psicopedagogía. En la UNCo hace un tiempo iniciamos este camino de reflexión, las que hemos sistematizado en un primer libro⁴ en el que reflexionamos sobre las prácticas docentes de los equipos del área de teoría y metodología de la investigación; y en la actualidad estamos reflexionando equipos de la carrera de diversas áreas de conocimiento sobre nuestra implicación en las prácticas de enseñanza considerando el modelo de análisis de Violeta Guyot⁵.

¿Que nos permite la reflexión epistemológica?

Nos permite volver a mirar lo que hacemos cuando hacemos ciencia, interrogarnos con categorías filosófico-epistemológico acerca de la investigación que realizamos [en diferentes espacios, en diferentes tiempos], hacernos preguntas, como, por ejemplo:

- Qué tipo de objetos construimos. Grado de pertinencia temática

4. Bertoldi y otros (2018). *Formar investigadores en psicopedagogía: Los desafíos para la enseñanza*. Buenos Aires: Biblos

5. Bertoldi y otros (en edición). *Epistemología y Psicopedagogía. Revisitando nuestras prácticas docentes universitarias*

- ¿Desde qué enfoques teóricos lo hacemos? ¿Con qué criterios elegimos nuestras teorías? Articulamos/integramos? ¿Son articulables? ¿Qué rigurosidad epistemológica tiene? Consideramos/valoramos los aportes conceptuales de los colegas? ¿Por qué no los tomamos y los terminamos de desarrollar o los cuestionamos? ¿Por qué no los incluimos en nuestros estados del arte? Qué tipo de relación establecemos entre las teorías/o conceptos y la empiria?
- Del tipo /metodologías de investigación que consideramos necesita o es más adecuada a nuestro campo disciplinar: teórica/bibliográfica/epistemológica, aplicada; cuantitativa, cualitativa, participante, clínica.
- Del tipo de conocimientos que necesitamos producir: ¿sólo teóricos?, metodológicos y epistemológicos?
- Del para qué investigamos: la dimensión política y ética
- ¿Adoptamos posicionamientos epistemológicos? Damos cuenta de nuestras concepciones del mundo, sabemos dentro de qué marco epistémico estamos (Castorina)
- ¿Cómo [artículos científicos, libros, ponencias] y donde difundimos nuestros conocimientos? [Revistas, Congresos, Editoriales, etc]. ¿Cuáles son esos circuitos? Qué nivel de impacto tienen nuestros resultados/conocimientos.

- ¿Existe un campo psicopedagógico, hay comunidades científicas o de investigadores psicopedagogos? Algo está dicho, pero son más bien reflexiones, no son producto de investigaciones

- ¿A nuestra investigación la nombramos 'psicopedagógica'? cómo la argumentamos?

Y muchas preguntas más...

Sería interesante dar curso, a través de **investigaciones**, a algunos de estos interrogantes. Estas son, en su mayoría, preguntas epistemológicas. La epistemología es una potente herramienta de pensamiento que tenemos que incluir, aunque no hagamos investigación epistemológica, podemos de a poco ir incorporando objetivos epistemológicos en nuestros proyectos de investigación.

'Lo epistemológico' es lo que fundamenta nuestras prácticas y estoy convencida que brinda recursos estratégicos para dar batallas en los espacios gubernamentales y sociales acerca de lo que somos y de la rigurosidad con que trabajamos.

La formación académica: el valor de la investigación y la epistemología

Quienes dirigimos tesis, becarios y estamos en contacto con alumnos en las carreras de psicopedagogía no podemos desconocer el valor de los conocimientos y recursos de la investigación y de la reflexión epistemológica en la formación académica de los futuros colegas. El momento de la formación es central:

- Los profesores-investigadores somos los que podemos ‘garantizar prácticas científicas **específicas y rigurosas**’ en tesis/becas, a partir de nuestra claridad sobre las problemáticas que interpelan y abruman al campo disciplinar, así como evaluar la urgencia de su indagación y tratamiento.

- También, los que podemos decidir formar ‘futuros profesionales’ **más críticos, analíticos, reflexivos** con herramientas para la investigación y la vigilancia epistemológica de sus propias prácticas. Es imperioso producir conocimiento psicopedagógico y crítico en nuestro campo e incluir ‘Epistemología Disciplinar’ como asignatura en los planes de estudio

- Finalmente, los que podemos contribuir a ‘elegir’ esta área **de estudio y de trabajo** como espacio laboral: elegir ser investigador o dedicarse a la epistemología en la psicopedagogía.

Por eso, **la relevancia de esta RED** que se propone:

- Fortalecer el campo de la producción de conocimientos científicos orientado a nuestro ‘objeto disciplinar’
- Visibilizar los resultados de las investigaciones desarrolladas para que se constituyan efectivamente en insumos para nuestras prácticas de conocimiento (profesionales, investigadores y docentes) y para el diseño de políticas públicas

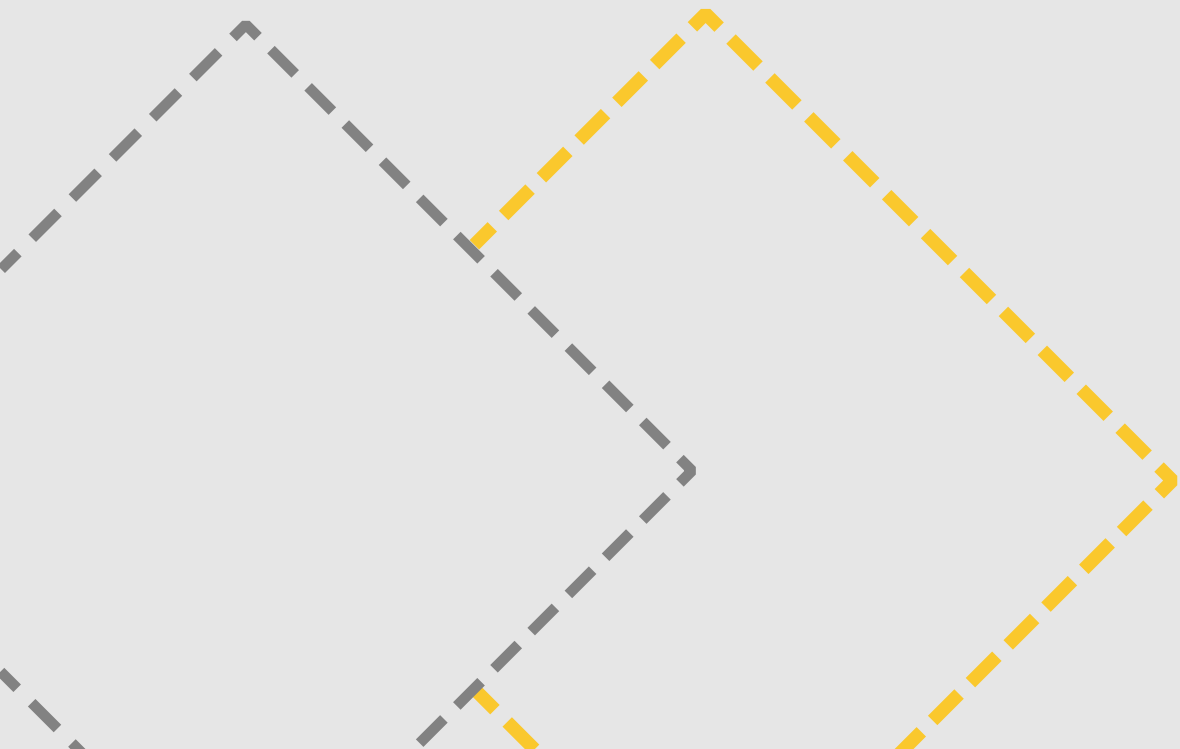
- Propiciar cooperación interinstitucional a través de intercambios académicos para la formación de posgrado, para la producción (proyectos de investigación, consultorías) y transferencia (eventos científicos, publicaciones) de conocimientos científicos.

¡Muchas gracias!

Referencias bibliográficas

- Albornoz, M y Estébanez, M. E. (2002). Hacer ciencia en la universidad. *Revista Pensamiento universitario*, año 10, (10).
<http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/pensamiento-universitario/numeros-anteriores-2/>
- Bertoldi, S, Enrico, L, Sánchez, D., Fernández, M.L., Iguacel, S., Porto., MC., Ventura, A.C y Follari, R (2018). *Producción de categorías/conceptos en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina. 2014-17* [Informe Final Investigación] UNCo-CURZA
- Follari, R. (2016). Asesoramiento al equipo de investigación PI V 089. Viedma: UNCo - C.U.R.Z.A

Paneles



Paneles

Prácticas científicas en la disciplina

1. Enredadas en prácticas de investigación, de enseñanza y del campo profesional
2. Avances, articulaciones y trayectorias investigativas en la Patagonia austral. El grupo consolidado Interdisciplina y Aprendizaje
3. Prácticas científicas en psicopedagogía: sus supuestos epistemológicos

Enredadas en prácticas de investigación, de enseñanza y del campo profesional

Ivone Jakob

ijakob@hum.unrc.edu.ar

Liliana Moyetta

lmoyetta@hum.unrc.edu.ar

María Daniela Rainero

mdanielarainero@gmail.com

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Palabras clave

Psicopedagogía
Conocimiento profesional
Práctica de grado
Investigación

Resumen

El propósito de este trabajo consiste en compartir nuestro recorrido en prácticas de investigación en Psicopedagogía. En vista a ello recuperamos sintéticamente los nudos problemáticos que las condensan explicitando el modo en que han retroalimentado nuestras prácticas de enseñanza. Nos convocamos en el espacio curricular Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación (materia de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto), señalando cómo las investigaciones han refractado en ese espacio al

mismo tiempo que han aportado a la construcción de saberes sobre el campo psicopedagógico. Es un ejercicio que nos permitió advertir las estrechas vinculaciones entre asignaturas, equipos de catedra y de investigación.

Partimos del reconocimiento de una diversidad de formas y contextos de generación de conocimiento psicopedagógico, nos referimos, entre ellas, a los saberes que se elaboran en el entramado de la actuación profesional y en el de las prácticas de investigación. Nos detenemos inicialmente en la primera de esas formas y contextos porque esa concepción representa un acuerdo conceptual, más o menos explícito, que ha orientado fuertemente la realización de nuestras prácticas de investigación y nuestras prácticas de enseñanza.

Avanzamos luego en la presentación de los rasgos esenciales de las investigaciones que emprendimos y que compartimos en esta ocasión, atendiendo a los problemas que hemos recortado para su exploración y a los modos o procedimientos con que los hemos encarado. Son estudios en lo que, en términos generales, abordamos problemas referidos a la práctica profesional psicopedagógica, fundamentalmente referidas al ámbito educativo formal, tanto en lo que hace a la actuación profesional como en lo concerniente al aprendizaje de esa práctica.

En ese marco hacemos mención a los tópicos que fueron hilvanando nuestros proyectos de investigación en los equipos a los que pertenecemos, en uno de ellos los incidentes críticos en la intervención psicopedagógica, la supervisión como dispositivo de formación, las competencias reflexivas y relacionales implicadas en el asesora-

to psicopedagógico, la intervención psicopedagógica y su vinculación con la generación de formas escolares promotoras de una educación inclusiva, y, en el otro equipo, las prácticas letradas en psicopedagogía e intervenciones en contexto de asesoramiento psicopedagógico para la enseñanza de esas prácticas.

Finalmente compartimos nuestro posicionamiento acerca de por qué investigar en Psicopedagogía y el aporte que representa la conformación de una red que aloje investigaciones en nuestro campo.

Introducción

Atendiendo a la convocatoria que nos propusieron, el objetivo de la siguiente presentación consiste en compartir nuestro recorrido en prácticas de investigación en Psicopedagogía y, sobre todo, poder dialogar con ustedes en torno a ellas¹.

1. Si bien es una presentación compartida quisiéramos, en reconocimiento a quienes integran nuestros grupos de trabajo, establecer una distinción desde el principio. En nuestro carácter de docentes investigadoras, dos de quienes somos autoras de esta presentación, Liliana e Ivone, compartimos durante mucho tiempo un espacio curricular de formación psicopedagógica específica en la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC: la práctica profesional psicopedagógica en educación. Ahora bien, en lo que respecta a la investigación en sentido estricto, nuestros recorridos, si bien entrelazados y con puntos en común, recuperados en ese espacio formativo, han sido diferentes; esto es, hemos participado cada una en proyectos diferentes, con grupos de trabajo diferentes. De hecho, el recorrido de Liliana es el resultado de un camino transitado junto a Daniela Rainero, también autora de esta presentación, quien dirige los actuales proyectos de investigación que dan continuidad a esta línea de trabajo, a Daniela Barbero y a M. de los Ángeles Filippi. Es necesario reconocer que en algún tramo importante del camino han estado Mónica Valle y más recientemente también hubo participación de Mariana Bottini. Por su parte, las investigaciones a las que refiere Ivone, representan al grupo actualmente conformado por Pablo Rosales, Paola Ripoll y Luisa Pelizza, iniciado con la conducción de Alicia Vázquez.

Hemos pensado mucho acerca de cómo ofrecer este recorrido, trascendiendo la linealidad que se impone al desplegar las diferentes investigaciones emprendidas. Por ello vamos a recuperar sintéticamente lo que pensamos que han sido algunos de los nudos esenciales que las condensan, resaltando el modo que han retroalimentado las prácticas de enseñanza, intentando mostrar lo común y lo diferente en las prácticas en las que participamos. Nos convocamos así en el espacio curricular compartido (Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación), de allí partimos, señalando cómo las investigaciones han refractado en ese espacio al mismo tiempo que han aportado a la construcción de saberes sobre el campo psicopedagógico. Es un ejercicio que nos permitió advertir cuán *enredados* estamos (materias, equipos de cátedra y de investigación).

Reconocimiento de diferentes contextos de producción de saberes

En tanto formadoras de profesionales de la Psicopedagogía hemos reconocido siempre una diversidad de formas y contextos de conocimiento psicopedagógico. Nos referimos a los saberes que se elaboran en el entramado de la actuación profesional y en el de las prácticas de investigación, prácticas de conocimiento profesional y prácticas de conocimiento en investigación en términos de Guyot (2011). Nos detenemos inicialmente en la primera de ellas porque esa concepción representa un acuerdo conceptual, más o menos explícito, que ha orientado fuertemente en la realización de nuestras prácticas investigativas y también en las de enseñanza.

Entonces ¿en qué sentido afirmamos que la actuación profesional puede ser considerada como contexto de producción de saberes psicopedagógicos? Partimos de la idea de que la intervención psicopedagógica no se reduce a un conocimiento técnico o instrumental, de carácter aplicacionista; sino que involucra actuaciones críticas, estratégicas y reflexivas, sostenidas en la construcción de un conocimiento peculiar que resulta de una dialéctica constante entre la teoría y la práctica (Solé, 1998; Matteoda, 1998).

Se trata en definitiva de la búsqueda de significados enraizados en la singularidad de las situaciones concretas, de los problemas particularmente contextualizados, que son objetos de intervención. El psicopedagogo no construye las alternativas de acción desde perspectivas lineales, no deriva sus comprensiones únicamente desde lo que establece la teoría, ni de la consideración reduccionista de características de la situación; por el contrario, el psicopedagogo utiliza el conocimiento para interpretar, comprender y extraer consecuencias, proveyendo así de hipótesis, de soluciones peculiares, que dependen de cada caso concreto, a la vez que sustentan un marco interpretativo común (Solé, 1998).

Los contextos de intervención profesional, lejos de configurar situaciones precisas y estables aparecen como zonas indeterminadas, caracterizadas por la complejidad y la incertidumbre en las que es preciso reconocer el desdibujamiento y permeabilidad de límites estrictos entre teoría y práctica (Schön, 1996). Es posible de esta manera concebir la imagen de un profesional que, implicado en situaciones problemáticas particulares, genere conocimientos pertinentes. Una intervención psicopedagógica adecuada y perti-

nente se apoya en el conocimiento científico, pero no se agota en él; involucra saberes atravesados por una cuota importante de sabiduría –conocimiento personal- que posibilita aprehender lo particular y relevante de cada situación y actuar en consecuencia.

La disponibilidad del conocimiento teórico que subyace a las posibilidades de actuación psicopedagógica, lejos de propiciar derivaciones y dependencias técnicas, debiera actuar a modo de soporte que posibilite la creación de modos novedosos de intervención en la práctica. Sostiene Fernández (2000) que frecuentemente se cree que la teoría debería responder a la pregunta qué tengo que hacer y que este modo de situarse es el que obstaculiza la construcción de saberes propios y por ende, se ve limitada tanto la pertinencia como la eficacia de la intervención; la pregunta así planteada, excluye al profesional como autor y lo posiciona en una situación de dependencia.

Estos aportes nos introducen en las imprescindibles pero no tan lineales relaciones entre teoría científica y práctica profesional, tal como lo plantea Follari (2016). En efecto, argumenta el autor, el conocimiento teórico y científico al mismo tiempo que otorga legitimidad social y un encuadre para interpretar problemas de la práctica, no agota lo que requiere la intervención profesional en tanto que desde ese encuadre no pueden derivarse aplicaciones directas y lineales. Esas derivaciones están mediadas por la singularidad de las situaciones de prácticas que hay que resolver y las preguntas que desde ellas es necesario formular a la teoría.

La asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica forma parte de un entramado particular de la tensa relación, tal como bien lo califica Follari (op. cit.), entre universidad y profesión. ¿En qué consiste esta tensión? En que las universidades, en el caso de la formación para quienes luego ejercerán como profesionales en espacios diferentes al académico, como los psicopedagogos, por ejemplo, difícilmente pueden generar condiciones similares, dentro de la universidad, a las que se enfrenta el profesional, tanto en sus aspectos instrumentales como en los problemas que aborda. Hay alguna “tensión entre la universidad y el posterior espacio laboral”, dice el autor.

No se trata de descartar a la universidad como ámbito de formación de profesionales que una vez egresados tendrán su campo de actuación fuera de ellas. En todo caso habría que mejorar las relaciones entre la profesión académica de quienes enseñamos las profesiones y las condiciones de ejercicio profesional de aquellos que lo aprenden. Honestamente, esta tensión ha sido objeto de reflexión permanente en nuestro grupo de trabajo, siempre con la intención de configurar prácticas de enseñanza preocupadas por promover el aprendizaje de prácticas de intervención reflexivas.

En el espacio curricular que conformamos la tensión señalada disminuye. En efecto, es el espacio de las prácticas pre profesionales, y si bien es cierto que no es al interior de la universidad en la que se generan las condiciones de práctica, la formación transcurre en territorios, en torno a problemas genuinos de intervención. Aun así, es necesario reconocer que la condición del estudiante en formación, aun cuando sea de formación avanzada, sesga la intervención.

Otro aspecto por lo que creemos que la tensión disminuye es el hecho de que el equipo está integrado no solo por formadores docentes universitarios exclusivos, sino por docentes que también ejercen la profesión en ámbitos diversos (en instituciones educativas desarrollando tareas vinculadas al seguimiento de trayectorias educativas como en prácticas de asesoramiento y en prácticas clínicas en el ámbito privado). Y este rasgo vinculado a la conformación de los equipos, es decir, integrantes que desarrollan prácticas profesionales psicopedagógicas, también está presente en los equipos de investigación.

De modo que la trama que aquí se configura adquiere condiciones específicas que han cobrado una relevancia significativa en aquello que hemos recortado como problemas de investigación y el modo o los procedimientos con los que los hemos encarado, tal como lo presentamos más adelante.

Tal como lo planea Najmanovich (2019):

A medida que nos vamos alejando de las concepciones positivistas, nos damos cuenta de que ni los hechos, ni los datos, ni los problemas son cosas del “mundo en sí”, sino que surgen en nuestra interacción con él. Algo es un problema para alguien, respecto de algún punto de vista particular, de alguna esperanza o de una expectativa: no hay problema in abstracto: somos nosotros (y no un supuesto mundo “en sí” u objetivo) quienes tenemos los problemas (p.143).

Nuestro recorrido en prácticas de conocimiento vinculadas a la investigación, en primera persona del plural

La investigación como práctica de conocimiento se vincula con otras prácticas de conocimiento (la de la enseñanza, entre ellas) y si bien es posible reconocer las diferencias en la legalidad que atraviesa a cada una, en nuestro caso los efectos recursivos de una sobre otra han marcado fuertemente, tal como lo hemos planteado recién, tanto las propuestas de investigación como las de enseñanza. Son estos efectos mutuos los que han ido definiendo un posicionamiento como investigadores y como docentes.

En ambos casos el estar atentas sobre el despliegue del campo profesional en nuestro medio, a veces adelantado a la posibilidad de ser tematizados en el ámbito académico, ha constituido un foco sobre el cual definir sendas propuestas.

Por ello, el recorte operado como problema de estudio en nuestras prácticas de investigación es la práctica profesional psicopedagógica, y en dos planos: el del aprendizaje de esa práctica y el de la actuación profesional. Reconocemos un segundo nivel en ese recorte: las prácticas de intervención en el ámbito educativo formal (al menos en los proyectos de investigación, aunque en uno proyecto se consideran dos casos de prácticas en el emergente campo educativo no formal).

Dos breves consideraciones antes de exponer sobre qué investigamos en psicopedagogía: una, al problema de investigación; otra, referida a aspectos metodológicos. En relación al

primero, resaltamos las preguntas que nos hacemos en torno a lo que investigamos, ellas que en un comienzo son desordenadas y en las cuales subyacen supuestos, van dando lugar -en su análisis- a lo que luego definimos como problema de investigación. En este momento la investigación encierra el valor de hacerse preguntas, generando un contexto reflexivo único en la producción de saberes, que permitirán luego la vía de construcción y ejecución del proyecto. En esta instancia los esfuerzos de conceptualización y explicitación de supuestos teóricos, prácticos, epistemológicos y éticos resulta un camino imprescindible.

Lo segundo, recursivamente integrado a lo anterior y si se quiere más técnico pero no carente de la dimensión reflexiva, constituye el proceso de decisiones y la construcción del modo en que nos acercamos a las prácticas profesionales. Se trata de encontrar un enfoque y definir unos instrumentos de recolección de la información que posibiliten la generación de categorías a ser interpretadas contextualmente. En este sentido, en nuestras investigaciones se advierte una trayectoria signada por un enfoque cualitativo, con intencionalidades descriptivas y de comprensión. En algunos proyectos el diseño asumió la modalidad de estudio de casos.

Esas investigaciones involucraron a estudiantes avanzados de Psicopedagogía y a profesionales en ejercicio en diferentes instancias de socialización de la profesión e incluso a directores de instituciones educativas. El número de participantes varió según el proyecto desde dos a seis (todos ellos diferentes) en los estudios de casos, hasta 120 profesionales y 80 alumnos en los que asumieron un diseño diferente.

Tomados en conjunto los instrumentos de recolección de datos también fueron diferentes:

- materiales escritos (tales como la reconstrucción escrita de un episodio de práctica profesional, relatos escritos de experiencias de intervención psicopedagógica, representación gráfica esquemática que simbolice la actividad tal como el profesional la comprende, acompañada de un breve texto explicativo, respuestas abiertas a un cuestionario autoadministrado, diarios de práctica, registros de momentos de supervisión, carpetas de práctica profesional, planes de trabajo psicopedagógico, documentos institucionales)

- entrevistas en profundidad (grabadas) a psicopedagogos coordinadores de curso, directivos de instituciones educativas

- registros grabados de sesiones de trabajo en un tipo particular de prácticas.

¿Qué hemos investigado sobre la Práctica Profesional Psicopedagógica? aquí se exponen investigaciones de dos equipos de trabajo de los cuales hemos formado parte como directoras que acuerdan en sostener que la Intervención Psicopedagógica es una práctica de producción de un tipo particular de conocimiento: el conocimiento profesional. El énfasis puesto en develar la naturaleza del mismo ha sido una intencionalidad explícita en la mayoría de ellas.

El recorrido de uno de los equipos es el compartimos a conti-

nuación. Una primera investigación² que podemos recuperar en este momento y en el contexto que hemos justificado previamente, fue la vinculada a *los incidentes críticos en la intervención psicopedagógica*. Este concepto estudiado en otras profesiones y en el ámbito de la formación docente (del Mastro y Monereo, 2014; Monereo, 2010), abrió las puertas no sólo para comprender las múltiples dimensiones que se enlazan en un contexto de intervención psicopedagógica, denotando su complejidad, en lo referido a la construcción de una demanda como problema complejo, las vinculaciones entre la teoría aprendida y la práctica efectiva en torno al proceso mismo de intervención, a la posición a asumir en relación a los sujetos que involucra la intervención y a los saberes no disponibles, por solo mencionar algunas categorías.

El análisis de problemas y dilemas a los que se enfrentan los profesionales cuando actúan redundó (y redundará actualmente) en reflexionar acerca de este objeto “Práctica Profesional” y su enseñanza. Y yendo más allá en el lugar que ocupan las prácticas profesionales en un plan de estudio.

Afianzar desde la investigación la idea de una intervención psicopedagógica no reducida a un conocimiento técnico o instrumental, de carácter aplicacionista, sustentada en un paradigma de racionalidad técnica (aún hoy en vigencia desde ciertas propuestas de formación académica hasta en las prácticas

2. Proyecto: La naturaleza del conocimiento profesional psicopedagógico: un abordaje desde la intervención como contexto de producción. Directora Liliana Moyetta. SeCyT. UNRC. Período: 2000 - 2002

de algunos profesionales) sino concebirla como actuación crítica, estratégica y reflexiva, retroalimentó la propuesta de enseñanza fundamentalmente en los dispositivos de formación, tornándose uno de ellos a su vez en objeto mismo de investigación. Nos referimos a la *supervisión*³. Reconocer que la misma puede contribuir a la producción de saberes ligados a la intervención, condujo a la revisión en su conceptualización y en su instrumentación como tal. Hasta aquí la investigación contribuyó a sentar las bases esenciales acerca de cómo pensar la intervención psicopedagógica desde un paradigma de la complejidad.

El avance en el terreno investigativo se estructuró en torno a otro gran núcleo relacionado a una función emergente en el campo profesional y de progresiva consolidación en la institución escolar⁴. El mismo se refirió al *asesoramiento psicopedagógico*. Campo problemático por cuanto exigió esfuerzos de conceptualizarlo diferenciándolo como práctica psicopedagógica específica y con puntos de contacto con actuaciones de otros actores institucionales.

Los estudios mostraron las múltiples dimensiones que condensan un contexto de asesoramiento, las cuales podrían sintetizarse en dos cuestiones esenciales: por una parte, la definición de la relación asesor- asesorado en cuanto a las posiciones que se asumen

3. Proyecto: Conocimiento relacional y construcción significativa de la intervención psicopedagógica en el contexto de supervisión. Directora Liliana Moyetta. SeCyT. UNRC. Período: 2009- 2011

4. Proyectos: El conocimiento profesional psicopedagógico en contextos de intervención asesora en la organización escolar (2003-2004) y El asesoramiento psicopedagógico como estrategia para el cambio en el sistema escuela

en dicha relación (o lazo diríamos hoy) y las condiciones institucionales en el que tal proceso tiene lugar, y por otra, en cuanto a la naturaleza del cambio o transformación cualitativa de la situación objeto de intervención, mostrando modalidades que se definen en un eje cuyos extremos lo constituyen las estrategias prescriptivas y en el opuesto, las colaborativas. En este pasaje las *competencias reflexivas y relacionales* ocupan un destacado lugar constituyendo lo que denominamos *conocimiento relacional o conocimiento de sí en contexto*⁵.

Podríamos afirmar que estas investigaciones contribuyeron a fortalecer la posición a asumir ante las alternativas de práctica que se ofrecen para el aprendizaje de la intervención, vinculada, aunque no exclusivamente, y a la generación de proyectos, como un profesional que co-labora en la dimensión institucional. Vale destacar que, en relación al aporte a la formación académica, los resultados de las investigaciones fueron incorporados como contenidos en una asignatura del plan de estudio modificado.

Finalmente, la intervención psicopedagógica desde una dimensión institucional, ligada a propósitos de la *educación inclusiva*, ha sido abordada desde la noción de *variación de las formas que asume lo escolar*; los obstáculos, tensiones y condiciones para asegurar el derecho a la educación en la escuela secundaria, considerando la intervención de los psicopedagogos coordinadores de curso

5. Proyecto: Las competencias reflexivas y la intervención profesional frente a problemas complejos: su estudio a partir del análisis de las prácticas de grado. Directora: Liliana Moyetta. SeCyT. UNRC. Período: 2007-2008

y un estudio de reciente aprobación, a partir de la inscripción de esta actuación profesional en los Equipos de Orientación Escolar⁶. Los resultados de dos primeros estudios posibilitaron encuentros con otros equipos de investigación de la FCH e institutos de investigación de la UNRC.

Por otra parte, las investigaciones más estrictamente vinculadas con la actuación profesional psicopedagógica, desarrolladas por el segundo equipo de investigación aquí considerado, son las que se recuperan a continuación.

En una de las investigaciones hemos enfocado particularmente el estudio de *las intervenciones en contexto de asesoramiento didáctico*⁷, práctica profesional que en el marco de nuestra propuesta formativa tiene un reconocimiento relevante. Nos propusimos identificar y describir las intervenciones desplegadas por el profesional a fin de favorecer la construcción de una visión compartida y la resolución colaborativa de los problemas abordados, perspectiva desde la que significamos el asesoramiento. Desde el punto de vista metodológico, en tanto se trata de un diseño que supuso el registro y análisis de las sucesivas sesiones de trabajo en el mar-

6. Proyectos: La intervención psicopedagógica como posibilitadora de variaciones de lo escolar (2012-2015) La intervención psicopedagógica en la escuela secundaria: obstáculos, tensiones y condiciones para una educación inclusiva posible (2016-2019). Ambos dirigidos por Liliana Moyetta. Proyecto: La intervención psicopedagógica en los Equipos de Orientación Escolar (EOE): hacia la promoción de una educación inclusiva desde una dimensión institucional. (2020-2022). Directora: Daniela Rainero. SeCyT. UNRC

7. Proyecto: El asesoramiento para la enseñanza de la lectura y la escritura". Directora: Ivone Jakob. Co director: Pablo Rosales. SeCyT - UNRC. Período: 2016- 2019

co de las dos experiencias de asesoramiento que analizamos, el estudio permitió encontrarnos con los “elementos más sutiles y determinantes” de la práctica asesora (Sánchez y García, 2005: 52) y que posibilita trascender, aún con toda la relevancia del caso, lo que los asesores declaren respecto de lo que hacen y de cómo lo hacen.

Los resultados obtenidos son relevantes para la comprensión del carácter complejo y profesional inherente al asesoramiento educativo, posibilitan volver conscientes y reflexionar acerca de las intervenciones profesionales, aportando conocimientos específicos al quehacer de la práctica asesora para la generación de genuinos contextos colaborativos. La construcción de estos saberes posibilitan que, en el contexto de formación, dispongamos de referentes que orienten a nuestros estudiantes en la reflexión de las propias intervenciones que despliegan en los procesos de práctica pre profesional, sobre todo en lo referente a la generación de contextos de colaboración. Finalmente, una de las propuestas de enseñanza co-construida entre docentes y asesora supuso también una contribución para nuestras prácticas de enseñanza vinculadas a la promoción de aprendizajes de la escritura profesional psicopedagógica en el trayecto de la formación de grado.

El estudio precedente tuvo su antecedente inmediato en un proyecto que nos acercó a las *prácticas letradas propias de la comunidad profesional psicopedagógica*⁸. En ese marco hemos accedido

8. Proyecto: La escritura profesional y su enseñanza en el ámbito universitario. Directora: A. Vázquez; Co-directora: I. Jakob. SeCyT. UNRC. Período: 2012 - 2015

a los rasgos centrales propios de la escritura psicopedagógica en el ámbito educativo (variedad de textos que se escriben, contenido, propósitos comunicativos y audiencia a la que están dirigidos, modos de presentación, fuentes a partir de la cual se escriben y competencias y dificultades al momento de escribir estos textos. Además, más allá de la caracterización de las prácticas de escritura que desarrollan los profesionales de la Psicopedagogía, hemos advertido cierta coincidencia entre profesionales, estudiantes y formadores de psicopedagogos acerca de la relevancia que se le atribuye a la escritura para la intervención profesional al mismo tiempo que reconocer el lugar secundario que ocupa su enseñanza durante la formación de grado.

¿Para qué investigar en Psicopedagogía?

Llegados a este punto podemos intentar responder, al menos parcialmente, a esta pregunta.

Se deriva inmediatamente de lo que hemos planteado hasta aquí, que la investigación potencia los vínculos e interacciones con otras prácticas de conocimiento: las profesionales y las docentes. En efecto, la investigación retroalimenta las propuestas formativas que brindan las instituciones universitarias y fortalecen las gestionadas por las entidades que colegian a los profesionales una vez graduados. La investigación posibilita avanzar en la descripción e interpretación de los problemas y dilemas de la profesión, acercarnos a los quehaceres, a los componentes prácticos de la intervención, a la singularidad de sus ámbitos, a las dificultades, y proveernos saberes desde los cuales anclar la formación en el contexto académico.

Bolleta, Castillo y Scalesa (2018) también nos proponen pensar la investigación y la formación como formando parte de una relación ineludible pero en un sentido diferente del que apuntáramos recién. Proponen pensar la fortaleza de la investigación como práctica y quehacer profesional a la vez que como actitud y experiencia de formación.

Actitud investigativa entendida como posición subjetiva, siempre queriendo preguntar, nunca satisfecho totalmente con la respuesta, con capacidad de escucha y reflexión (Bolleta, 2015). Esta actitud, esta posición, es la que nos proponemos construir en la formación superando la mirada de la investigación como un campo específico de acción profesional (Bolleta, Castillo y Scalesa, 2018: 63).

Por otra parte, asumimos que la investigación es necesaria en tanto el “conocimiento científico otorga al ejercicio profesional mayor fundamentación, una mejor constitución y una legitimación social” (Follari, 2016:4). Es el conocimiento científico el que ofrece marcos interpretativos que posibilitan la generación de preguntas ordenadas y pertinentes a la singularidad de las situaciones, a más conocimiento científico mayores posibilidades de comprensión, acciones pertinentes y resultados adecuados (Follari, op.cit).

Se advierte un consenso relativo a la necesidad de profundizar y enriquecer las prácticas de investigación en Psicopedagogía y la elaboración de conocimientos específicos y pertinentes, al mismo tiempo que reconocer que el camino está iniciado. Consideramos que el aporte de saberes a nuestro campo es posible aún con ines-

tigaciones como las que hemos comentado en esta presentación, que, más allá de su carácter cualitativo y situado, ofrecen marcos interpretativos para situaciones similares a las abordadas en varios de nuestros estudios. Esto es, conceptuar la práctica de intervención psicopedagógica como práctica idiosincrática, situada, definida por condiciones histórico sociales e institucionales no invalida que se torne en objeto de investigación.

Por último, el conocimiento generado a partir de investigaciones sobre la práctica profesional ofrece argumentos para gestionar políticas públicas que contemplen la inserción del profesional en los diferentes ámbitos de su competencia.

Propiciar espacios colectivos de socialización del conocimiento sistematizado en el campo psicopedagógico y fortalecer las prácticas comunicativas públicas de ese saber, son compromisos que debemos asumir para la generación de una comunidad dialógica en torno a los saberes que vamos construyendo.

La potencia de la red

Y para terminar, con la intención de valorar la iniciativa de conformar esta red de investigadores en Psicopedagogía y estar atentas a las condiciones necesarias para potenciar su sentido, compartimos fragmentos de un texto de Najmanovich (2019) en el que discute las consecuencias del pensamiento moderno en nuestros modos de conocer en contraposición a la perspectiva de la complejidad.

Desde hace unas décadas la noción de red se ha puesto de moda y su importancia no ha dejado de crecer. La metáfora de la red es tal vez la más poderosa para pensar la situación

contemporánea. Sin embargo, la inercia cultural hace que muchos se empeñen en institucionalizarla, haciendo que se pierda su potencia. La forma más usual de “esterilizar” la noción de red es concebirla como una maraña de relaciones entre nodos que, en sí mismo, son independientes. De este modo la red se “mecaniza”.

Los abordajes dinámicos y complejos nos presentan un panorama muy diferente. La red es la matriz en la que todos estamos embebidos: nos constituye, nos atraviesa y nosotros la conformamos. Gracias a un intercambio siempre fluido, las redes se van transformando y nosotros con ellas. No hay ningún elemento aislado que se conecte exteriormente con otros: lo que hay es un fluir de intercambios en los que todos estamos entramados y nos vamos configurando.

En la red, lo singular y lo colectivo están entramados, atravesados y enlazados en una dinámica de intercambios incesantes. Vivir en la era de la red nos exige ampliar y dar movilidad a nuestro modo de percibir el mundo y comprenderlo. (pp.75-76)

El desafío entonces, para atrapar la complejidad de la Psicopedagogía, es apostar a la posibilidad de intercambios que la red implica, estar abiertos a la novedad, a nuevas construcciones, a ser, en definitiva, mutuamente afectados.

Referencias bibliográficas:

- Bolleta, V.; Castillo, A. y Scalesa, R. (2018) La enseñanza de la metodología en Psicopedagogía en Bertoldi, S.; Bolletta, V.; Ponce, G. Vercellino, S.; Castillo, A.; Ros, D.; Scalesa, R. y Lima, F. *Formar investigadores en Psicopedagogía. Los desafíos para la enseñanza*. Editorial Biblos.
- Fernández, A. (2000) *Poner en juego el saber*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Follari, R. (2016) Teoría científica y práctica profesional: relaciones no lineales e imprescindibles. *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía*, 13(2). Recuperado de <http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico>
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Matteoda, M. (1998) Consideraciones acerca de la Práctica, la formación y la investigación psicopedagógica. *Contextos de Educación 1*: 112-121. Departamento de Ciencias de la Educación. FCH. UNRC
- Monereo, C. (2010) La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos en *Revista Iberoamericana de Educación. N.º 52* (2010), pp. 149-178 (ISSN: 1022-6508) recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- del Mastro, C. y Monereo, C. (2014) Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. V, núm. 13, pp. 3-20 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación .jpg, México Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299130713001>
- Najmanovich, D. (2019) *Complejidades del saber*. Noveduc. Buenos Aires.
- Sánchez, E. y J. R. García (2005) Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En Monereo, C. y Pozo, J. (Coords.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona. Graó.
- Schön, D. (1996) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona Editorial Paidós
- Solé, I. (1998) *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Ice-Horsori. Barcelona

Avances, articulaciones y trayectorias investigativas en la Patagonia austral. El grupo consolidado Interdisciplina y Aprendizaje

Arias Patricia

ariaspatricia60@gmail.com

Universidad Nacional Patagonia Austral.
Unidad Académica Río Gallegos. Argentina.

Palabras clave

Investigación
Aprendizaje
Interdisciplina

Resumen:

En la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos, dentro del Grupo Consolidado Interdisciplina y Aprendizaje del Instituto de Investigación Educación y Ciudadanía, se viene desarrollando una línea de investigación originada en preocupaciones teóricas y metodológicas de prácticas profesionales del campo psicopedagógico y psicológico. Busca aportar conocimiento a la comprensión de la aparición de nuevas infancias, en especial acerca de los modos en que se produce la internalización de los modelos adultos y sus funciones enseñantes. Las profundas

transformaciones sociales, las tensiones que las nuevas configuraciones subjetivas plantean a las prácticas profesionales, los vínculos adultos-niños que oscilan entre la asimetría y la simetría; van configurando la problemática de la investigación.

Se transmiten también otros procesos que son antecedentes de la consolidación de la tarea como investigadores, del desarrollo de la propia universidad creada en 1991 y de la formación de profesionales de la psicopedagogía coincidente con dicha creación.

Se trata de un equipo de investigadores que en su gran mayoría han sido y son psicopedagogas y psicólogas; a su vez se destaca la relación constante entre las líneas de investigación desarrolladas y en desarrollo con las acciones de formación de grado y transferencia de sus integrantes.

Presentación

En la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos, se viene desarrollando una línea de investigación sobre la que versará el presente trabajo.

Los múltiples factores y dimensiones que explican la complejidad de los procesos de aprendizaje, han sido y son motivo de interés del Grupo Consolidado Interdisciplina y Aprendizaje. Desde un paradigma cualitativo que privilegia las voces de los propios actores sociales, se avanza en la generación de conocimiento científico en constante relación dialéctica con los escenarios de intervención de los campos disciplinares que conforman el equipo. Asimismo, se articula la investigación, la formación de profesionales del campo de la educación y salud y, la vinculación de las producciones académicas con el contexto local.

Tanto los proyectos desarrollados en la línea de investigación como, las actividades de extensión y transferencia generadas desde esos procesos, tienden a la comprensión del fenómeno del aprendizaje a fin de aportar nuevos saberes sobre la cuestión, consolidar la formación profesional y promover intervenciones subjetivantes dirigidas a los sujetos del aprendizaje.

La creación de la Red Interinstitucional de Investigación Psicopedagógica constituye una clara decisión del cuerpo de profesionales de la Psicopedagogía, que nucleará en adelante los avances de la consolidación del conocimiento disciplinar. Como investigadora del área, trabajo en esa dirección desde hace más de dos décadas y procuro visibilizar la preocupación por afianzar ese quehacer; así sostenía: “...encontrar espacios propios y recortados, la delimitación aún insuficiente de su especificidad, las dudas frente a las complejas problemáticas que demandan su intervención, la posibilidad siempre amenazante de atravesar otros campos, han ido conduciendo a los profesionales psicopedagogxs a volver a pensar sobre los supuestos de prácticas que no terminan de hallar legitimidad en el campo más general de las ciencias humanas” (Arias, 2007, pp 57)

Con frecuencia en el campo se apela a conceptos que suelen ser extrapolados de teorías que no abordan los problemas propios de la psicopedagogía, y si bien esos saberes provenientes de otros campos disciplinares enriquecen el nuestro, no terminan de hallar la especificidad requerida. Este asunto, requiere un ordenamiento de los aspectos constitutivos, repensando sus marcos teóricos y sus efectos; cuestionando lo que está naturalizado, haciendo visibles los obstáculos para hacer pensables los problemas específicos.

Coincido con Filidoro cuando plantea que el campo de la psicopedagogía se encuentra revuelto y que en él se generan conceptualizaciones que están construyendo corpus disciplinar. Agrega además que transitamos movimientos heterogéneos que, “parecen sincronizarse con coherencia y consistencia en torno a una serie de principios, ideas, vectores y posiciones flexibles pero rigurosas que se van entramando” (Filidoro, 2018, p. 14).

Un recorrido transversal a la formación de profesionales del área, la producción de conocimiento y la transferencia.

Una de las cuestiones que dificultan y a veces impiden a la psicopedagogía pensarse a sí misma, es decir poner a pensar sus prácticas y sus marcos referenciales reside en la insuficiencia de investigaciones y producciones científicas. El potencial transformador de nuestro campo disciplinar, sólo podrá actualizarse cuando nos atrevamos a cambiar las preguntas, en lugar de buscar rápidas respuestas a las mismas preguntas. Como sostiene Fernández “...la actividad teórica-científica requiere transformación, superar la repetición para salir de la prisión inercial de esquemas congelados...” (Fernández A, 2013, p 9).

Es la construcción de un terreno de interrogantes lo que permitirá avanzar en las investigaciones que amplíen el marco teórico-referencial del quehacer psicopedagógico. El itinerario de la investigación que se comunica en este artículo, posibilita visualizar de que maneras se entrelazan la consolidación de la institución, de las trayectorias de los investigadores y de la formación de profesionales de la psicopedagogía.

Etapas del Grupo y sus producciones.

La primera etapa del recorrido ubica su inicio en 1995¹, unos pocos años después de la creación de la universidad y con la creación de la carrera de Psicopedagogía como parte de la oferta de grado de aquel inicio. La preocupación por el abandono de los estudios universitarios, fue la fuente original de aquel proceso; así se iniciaban las trayectorias de investigadores noveles que simultáneamente trabajaban en sus actividades académicas de formación de grado y extensión.

Se trató de una década de investigaciones destinadas a incluir la perspectiva psicopedagógica en temas inherentes al acceso, la permanencia y el abandono de los estudiantes; se indagó también de qué modo las trayectorias profesoras y las prácticas pedagógicas del primer año de las distintas carreras, incidían en esos asuntos. Dentro del proceso se realizó un estudio de las capacidades y estrategias para afrontar los estudios universitarios, distinguiendo en el mismo las capacidades lingüísticas y matemáticas requeridas como conocimientos de base de las áreas humanísticas y naturales.

Como parte de los aportes y transferencias de esa etapa, se brindaron herramientas a la institución tendientes a fortalecer las prácticas docentes, cuestiones administrativas e información que favoreciera la permanencia y los aprendizajes de los estudiantes. Los resultados de ese largo proceso investigativo, se encuentran

1. La Universidad Nacional de la Patagonia Austral, fue creada en 1991 y nacionalizada en 1996.

sintetizados en una publicación en formato libro², que también fuera socializado dentro de la universidad.

Con la finalidad de ir avanzando en investigaciones cada vez más específicas del saber psicopedagógico, se realizó una indagación en proyecto de investigación 2009-2011 denominado “La construcción de la identidad profesional en estudiantes y graduados en psicopedagogía. El caso de la UNPA-UARG”³. Ya en ese entonces comenzábamos a identificar ciertas representaciones sobre la psicopedagogía que podían constituir obstáculos en las prácticas pre-profesionales y profesionales de los graduados; se encontró que los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía ingresaban con ciertas concepciones implícitas que no parecían ser modificadas por la formación académica.

En una segunda etapa y como consecuencia del recorrido del grupo de investigadores, se logró focalizar nuevos objetos de investigación que generaran conocimientos disciplinares específicos, acentuando la relación entre la formación de grado, la investigación y la transferencia. El grupo pertenece al Instituto de Educación y Ciudadanía dependiente de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Unidad Académica Río Gallegos de la UNPA. Su núcleo temático es

2. Arias P., Franzante B., Zárate R.; (2011) La difícil construcción del oficio universitario. Un encuentro necesario entre las prácticas estudiantiles y el juicio profesoral. Editorial Dunken.

3. PI 29/A226. La construcción de la identidad profesional de estudiantes y graduados de psicopedagogía. El caso de la UNPA-UARG. Directora: Mg. Abdala Marta. Co-directora: Mg. Arias Patricia. SECYT-UNPA. Integrantes: Licenciada Castillo Claudia. Licenciado Emilio Restivo.

la permanente problematización del fenómeno del aprendizaje, su situación vincular, los actores intervinientes, las condiciones en que tiene lugar y las múltiples influencias recíprocas.

En los contextos socio-subjetivos de la época, se suceden vertiginosamente cambios profundos que van produciendo nuevas formas de ser sujetos. Esa cuestión (y las articulaciones entre la formación, la extensión y la transferencia) fueron delineando un nuevo problema de investigación; algunos de los interrogantes e hipótesis de la apertura de la etapa que se presenta giraron en torno a los siguientes tópicos:

La incidencia de las transformaciones en las posiciones de los adultos que enseñan.

Los cambios en los niños, niñas y adolescentes que aprenden.

Las modificaciones sociales y su influencia en los vínculos entre adultos y niños/as y adolescentes; los modos en que los rasgos de la época intervienen en los vínculos enseñantes-aprendientes.

Como punto de partida hemos considerado que las instituciones sociales productoras de subjetividades se encuentran invadidas por las características posmodernas y en ellas, los sujetos adultos se ven afectados en su posición subjetiva y en su función. De la misma manera se han producido nuevas formas de concebir a las infancias y a las adolescencias; quedando cuestionadas representaciones vinculadas a la obediencia, la autoridad ejercida por los adultos y el tipo de vínculo niño/a-adolescente-adulto. Sostene-

mos entonces que, si las infancias y las adolescencias son construcciones sociales, las representaciones sobre ellas responden a los escenarios en que acontecen.

La crisis de las instituciones, la globalización, el manejo masivo e inmediato de la información, los procesos de fragmentación y exclusión social, conllevan nuevas perspectivas para repensar y reconocer las nuevas demandas de los sujetos en desarrollo.

En el período 2012-2014 se desarrolló una investigación⁴ en la que se estudió la relación entre las configuraciones familiares y las modalidades de aprendizaje escolar de los hijos en un contexto barrial vulnerable. El propósito de la investigación fue avanzar en la comprensión de las relaciones familia-escuela, problematizando la noción de familia a la luz de los cambios que sufrió a lo largo del tiempo y ubicándola en el seno de una relación histórica y compleja con la segunda institución productora de subjetividad: la escuela. Esta última también sujeta a profundas modificaciones según la transformación profunda de su estatuto simbólico.

Las conclusiones de aquel proceso permitieron comprender acentuados desencuentros entre los adultos enseñantes padres y maestros, representaciones recíprocas que mostraron distancias de estas figuras centrales en el desarrollo de niños en desarrollo.

4. PI 29/A283. La relación entre las configuraciones familiares y las modalidades de aprendizaje escolar de los hijos en un contexto barrial vulnerable de la ciudad de Río Gallegos. Directora: Mg. Patricia Arias. Co-directora: Mg. Valeria Bedacarratx. Integrantes: Licenciada Castillo Claudia. Licenciada Mansilla Silvia. Licenciada Carbone Pilar. SECYT-UNPA.

En consistencia con aquellos hallazgos y con la finalidad de dar voz a los niños que crían y educan, se inició un nuevo período de la línea investigativa durante los años 2015 a 2017⁵ en el que se indagó la incidencia de los modelos enseñantes en niños que aprenden, diseñándose un instrumento para su análisis. Se construyó ese instrumento aplicándolo a una muestra significativa de niños en franja etarea de 4 a 10 años. Los resultados de dicho proceso, confirmaron las hipótesis en torno a la caída de la autoridad adulta y la simetrización de los vínculos adultos-niños.

En esa etapa hemos creado un instrumento para indagar los modos en que niños y niñas tienen internalizados los modelos enseñantes, comprendiendo la incidencia de los modelos enseñantes en la posición subjetiva del que aprende en las actuales condiciones sociales. El instrumento consiste en nueve láminas con escenas en blanco y negro que persiguen constituir estímulos para generar un diálogo clínico con los niños y niñas entrevistados en el muestreo. Está conformado por tres series, sus respectivas categorías e indicadores de análisis.

Serie A. La posición subjetiva del adulto como enseñante.
Categorías: El sostén. Cuidado y protección; La autoridad y los límites; Promoción de la autonomía en el aprendizaje.

Serie B. La posición subjetiva del niño como aprendiz.
Categorías: El proceso identificador; El logro de la autonomía; El niño en el espacio social.

5. PI 29/A345. La incidencia de modelos enseñantes en niños que aprenden. Diseño de un instrumento para su análisis. Director: Mg. Patricia Arias. Integrantes: Licenciada Mansilla Silvia. Licenciada Castillo Claudia. Licenciada Carbone Pilar. SECYT-UNPA

Serie C. Adultos y niños en contexto. Categorías: Avances tecnológicos; La inmediatez; Simetría/asimetría.

A fin de continuar y profundizar el proceso, se desarrolla en otro proyecto de período 2018-2020⁶ “La validación clínica del instrumento de indagación para niños en el campo psicológico y psicopedagógico”; ampliando el espectro de indagación y verificando si las propiedades ya encontradas en las representaciones de los niños sobre los modelos adultos, se conservan en el uso clínico individual.

Simultáneamente se retomó el estudio de la propia formación académica en un proyecto denominado “Discursos, representaciones y prácticas de la inserción laboral de psicopedagogos en el campo educativo. Estudio de la formación universitario”⁷.

En la etapa que se inicia (2021-2023) se busca hallar los significados que los docentes adjudican a la cuestión de la autoridad en los contextos educativos formales y la relación que ello tiene con cómo conciben las infancias y adolescencias; o bien, si en las concepciones persisten ciertos imaginarios que no alcanzan a modificarlos. Se espera que el conocimiento producido pueda ser material para generar instancias de formación y reflexión crítica de los

6. PI 29/A394. El uso y validación clínica de un instrumento de indagación para niños, en el campo psicológico y psicopedagógico. Directora: Mg. Patricia Arias. Licenciada Mansilla Silvia. Licenciada Castillo Claudia. Licenciada Carbone Pilar. Licenciada Verónica Rossi.

7. PI 29/A392. Directora: Mg. Patricia Arias. Co-directora: Mg. Natalia Michinuk. Integrantes: Licenciada Silvia Mansilla. Licenciada Norma Filidoro.

docentes que constituirán las muestras; por otro lado, la producción formará parte de material de la formación de los profesionales de la psicopedagogía.

El equipo procura el crecimiento del conocimiento específico del campo de la psicopedagogía y el fortalecimiento del sustento teórico de sus intervenciones. Se privilegia también, la formación permanente de los recursos humanos incorporando estudiantes en formación, graduados, becarios y auxiliares docentes que inician su trayectoria académica e investigativa. Con relación a la transferencia, desde el grupo se realizan actividades de divulgación sobre los avances del proceso, articulados con proyectos de cultura científica, comunicaciones en eventos científicos, publicaciones, etc.

A modo de síntesis

Atentos al recorrido de las últimas décadas cuyos logros salientes han sido presentados en este escrito, observamos que se avanza en la construcción del conocimiento propio con esfuerzo, pero con rigurosidad metodológica y teórica.

El campo disciplinar psicopedagógico debe revisar sus fórmulas, su producción intelectual y los paradigmas con los que viene trabajando; el aferramiento a viejos paradigmas conlleva el riesgo de una repetición de enunciados que por ello mismo se ven empobrecidos y, la subordinación acrítica de la producción teórica a las condiciones imperantes puede generar efectos no deseados en las intervenciones.

Las transformaciones socio-subjetivas y sus consecuencias en los procesos de subjetivación han sido y son, motivo de nuestra

preocupación como docentes-investigadores. En consonancia con ello, una década de investigaciones, las prácticas profesionales y la formación universitaria de psicopedagogos, fueron delineando las investigaciones que en este trabajo se presenta.

Referencia Bibliográfica

- Filidoro N (2018) en Vercellino S., Ocampo A. *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Ediciones CELEI.
- Arias P. (2007) La psicopedagogía: sus vinculaciones históricas con otros saberes y su posición actual. Un debate necesario. P 57, en *Revista Aprendizaje Hoy*. Año XXVII. N° 67.
- Arias P. (2013) De la indefensión a la impotencia. Una lectura psicopedagógica sobre alumnos y maestros en contextos vulnerables. UNPAedita.
- Bauman Z. (1999) *Modernidad líquida*. España. Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar S. (2008) *El desmantelamiento de la subjetividad*. Estallido del yo. Topia.
- Fernández A. (2003) *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Janin B. (2012) *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Noveduc.

Prácticas científicas en psicopedagogía: sus supuestos epistemológicos

Bertoldi Sandra

bertoldism@gmail.com

Enrico Liliana

lnenrico@gmail.com

Fernández María Luján

fernandezmarialujan@hotmail.com

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Esta presentación pretende dar cuenta de un modo de investigar que venimos desarrollando en una línea de estudio denominada *Epistemología, Investigación y Psicopedagogía*, iniciada hace más de una década por profesoras investigadoras pertenecientes a la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue. A la vez queremos visibilizar resultados que son producto de un análisis epistemológico en el campo disciplinar psicopedagógico.

Sin duda, hay diversidad de teorías y estrategias – procedentes de diversos campos disciplinares- puestas en juego en las prácticas de investigación y de intervención de los profesionales de la

psicopedagogía en los equipos de educación. A su vez, cada opción teórica y metodológica ha significado una opción epistemológica e ideológica que, aunque no enunciadas, constituyen acuerdos tácitos que responden a momentos históricos, culturales y sociopolíticos de los que los psicopedagogos no somos ajenos.

Línea de estudio:

Epistemología, Investigación y Psicopedagogía.

Desde el 2006 a la fecha, nuestro equipo de investigación asumió el desafío de ir delineando ‘objetos de estudio psicopedagógicos’ sostenidas por el convencimiento de que, si ‘algo’ del aprender y sus vicisitudes está en juego, emerge la posibilidad de formular preguntas de investigación.

Y es en este sentido que, en los últimos años, nos iniciamos en el desarrollo de *investigaciones epistemológicas* de corte más bien teórico, considerando que son fundamentales para argumentar y potenciar nuestra disciplina.

Entendemos que la investigación epistemológica, tal como expresa, R. Follari (2006) “es una investigación predominantemente – y a menudo exclusivamente- de corte teórico” (p.91).

Se trata de un tipo de investigación que

- no se propone resolver problemas, sino avanzar en planos de comprensión teórica, o sea “de elaborar, construir, reconstruir, explorar y analizar críticamente los cuerpos conceptuales (esto es, teóricos) en que se enmarcan las distintas áreas del saber” (Barahona Quesada, 2013, p.7).

- puede desempeñar tres funciones (Bunge,1999 en Barahona Quesada, 2013):

Una, de tipo organizativo: sistematiza conocimientos a partir de la elaboración conceptual. Otra, de carácter productivo: genera nuevos conocimientos. Una tercera, de carácter crítico: examina rigurosamente conceptos, hipótesis, teorías que conforman los cuerpos conceptuales para esclarecer y/o valorar los fundamentos de las prácticas vigentes en el contexto de las disciplinas particulares, genera espacios para la creación de nuevos sistemas conceptuales, tomar distancia y hacer explícitos sesgos ideológicos.

Atendiendo a estas funciones, en nuestras investigaciones priman tanto la organizativa como la crítica, pues nuestros proyectos no se proponen producir conocimientos psicopedagógicos nuevos, sino más bien someter a cierta evaluación epistemológica los conocimientos psicopedagógicos existentes y avanzar en un nivel organizativo. Así estuvo previsto en uno de nuestros objetivos:

Señalar cuál es el valor diferencial a adscribir a conocimientos que se plantean todos como científicos, y colaborar para posibilitar un ordenamiento conceptual del campo disciplinar que contribuya al enriquecimiento del ámbito académico y profesional de la psicopedagogía (Bertoldi y Enrico, 2017)

- Un requerimiento básico y específico de este tipo de investigaciones es que recurre a nociones del campo filosófico para desplegar sus argumentaciones sobre los problemas teóricos y prácticos de lo científico y/o profesional. Por eso es que necesariamente recurrimos a las

nociones de conocimiento, verdad, método, sujeto, objeto, relación sujeto-objeto, realidad, etc.

- Asimismo, sus temas tienen que tener cierta pertinencia académica y guardar una relevancia social en sus efectos.

Y si bien lo que interesa es la rigurosidad metódica, la característica de este método es su naturaleza discursiva que posibilita el análisis, la síntesis, la crítica. Si bien entonces, su naturaleza es discursiva, hay un punto de contrastación con la realidad -también de carácter discursivo - como, por ejemplo, cuando se confronta la interpretación del científico con los puntos de vista de los autores de los cuerpos conceptuales.

Desde este encuadre teórico, nos proponemos desarrollar investigaciones epistemológicas en el marco de *una Epistemología Disciplinar, es decir, específica de la Psicopedagogía*.

Esto nos introduce de lleno en la discusión de esos modos particulares de hacer ciencia, nos conduce a identificar nuestros problemas concretos, la forma en que se presentan y los modos en que se enfrentan o diluyen en las prácticas efectivas de nuestros profesionales y/o científicos.

En esta línea hemos transitado por diversas investigaciones, de *carácter aplicado y de corte teórico*.

Estudios de carácter aplicado

En las primeras investigaciones abordamos **las intervenciones de los equipos técnicos en el ámbito educativo**¹.

Se trata de Proyectos de investigación centrados en la **intervención interdisciplinar** (2006-2010) y luego la **intervención institucional** (2010-2013) en los equipos técnicos del sistema educativo rionegrino.

En estos estudios lo psicopedagógico se expresa en tanto algo del aprender y sus vicisitudes está presente.

Lo epistemológico se visibiliza en el análisis de los supuestos epistemológicos, lógicos y éticos que sustentan la especificidad de la intervención técnica en el nivel medio rionegrino.

En cuanto a lo metodológico, optamos por una metodología cualitativa, y diseñamos una herramienta adecuada a la temática de investigación seleccionada. Una **técnica propia que llamamos “Encuentro de palabra”**, para acceder a las prácticas de los profesionales de la psicopedagogía y pesquisar, desde su decir, la especificidad de su intervención.. También las posiciones que adoptan los profesionales

1. “Nivel de complejidad y alcances de la intervención interdisciplinar de los equipos técnicos en el ámbito escolar”. Estudio de caso: Nivel Medio del Sistema Educativo Provincia de Río Negro, 2006-2009. “Intervenciones institucionales en el espacio escolar actual y transmisión de la cultura. Técnicos profesionales del sistema educativo rionegrino”2010-2013. Equipo dirección: S. Bertoldi – M. C. Porto. Asesor: L. de Lajonquière. Integrantes: L. Enrico, D. Sánchez y M.L Fernández (y otros)

En los encuentros los profesionales hablaban y nuestras intervenciones iban en dirección a interrogar 'eso' que sucede y les sucede, buscando trascender lo anecdótico y la queja, evitando o suspendiendo el hablar de lo que hacen 'los otros' para que hablen de lo que 'ellos' hacen con los otros...

Estos relatos que circulaban en el *Encuentro de Palabra*, además, pusieron en evidencia una cuestión: las diferentes epistemes y categorías conceptuales que los participantes utilizaban en sus prácticas. Así, como ya se dijo, esto dio lugar a una nueva investigación (Bertoldi y Porto, 2015; 2018)

Estudios de corte teórico

Así, advertir la diversidad de supuestos epistemológicos puestos en juego a la hora de intervenir, orientó nuestro interés hacia indagar con qué conceptos teóricos e instrumentales trabajan los profesionales de la psicopedagogía.

En 2014 iniciamos el estudio acerca de la 'producción de categorías/conceptos y sus sustentos epistemológicos, a partir del análisis de la obra escrita de referentes de la psp en nuestro país².

Ellas fueron seleccionadas por el impacto, volumen y relevancia de su producción escrita. Los resultados de esta investigación nos permitieron identificar un conjunto de conceptos genuinos, conocer sus modos de producción y analizar sus sustentos epistemo-

lógicos; ubicar los tipos de desplazamientos conceptuales provenientes de otros campos disciplinares.

Este estudio de amplio alcance, requirió un intenso trabajo de equipo, donde además de trabajar alrededor de los objetivos planteados se sumaron nuevos interrogantes de los integrantes, formalizados en trabajos de tesis.

Los tiempos institucionales de la investigación nos demandaron hacer un cierto cierre, un corte necesario, donde formulamos un nuevo proyecto de investigación que es el que estamos desarrollando en este momento, en la que indagamos las opciones epistemológicas, los conceptos teóricos y las prácticas profesionales en relación con el objeto teórico y el objeto de intervención de la psicopedagogía. En este marco continuamos con el análisis de las producciones de las referentes nacionales de la psicopedagogía y sumamos algunas nuevas, cuyas obras aparecían citadas o referidas en los trabajos analizados. Ellas son Sara Paín, Haydée Echeverría, Silvia Schlemenson y Dora Laino. Ellas representan de alguna manera la historia de la psicopedagogía en nuestro país.

En estos análisis, asignamos el estatuto de 'conceptos' -teóricos o instrumentales-, a un conjunto de nociones porque claramente tienen un carácter aplicado (Bertoldi, Enrico y Follari, 2018). En este sentido, y puntualmente sobre los llamados 'teóricos', señalamos los siguientes: en la producción de Alicia Fernández, 'autoría de pensamiento', de Marina Müller: 'aprendizaje de la elección vocacional'. de Evelyn Levy, 'viscosidad de pensamiento' e 'interpelación interdisciplinaria'. de Clemencia Baraldi, 'aprender y sus vicisitudes'.

2. Alicia Fernández, Marina Müller, Evelyn Levy, Clemencia Baraldi, Liliana González, Silvia Baeza, Norma Filidoro, Nélica Atrio

de Liliana González, los 'tiempos del proceso clínico' y de Norma Filidoro, 'aprendizaje escolar y Problemas en el aprendizaje'.

Los conceptos instrumentales singularizados son: 'Diagnóstico Interdisciplinario Familiar de Aprendizaje en una sola Jornada' (DI-FA)), desde Alicia Fernández. 'Los contenidos escolares como instrumento clínico', de Norma Filidoro. 'Hora de juego psicopedagógica con material no figurativo (H.J.D con M no F)', de Nélica Atrio y 'Escala sistémica de observación de clase (ESOC)' de Silvia Baeza.

También detectamos la presencia de una categoría: la noción de Psicopedagogía, y le otorgamos ese estatuto porque en las producciones escritas analizadas, se observa un mayor nivel de abstracción y generalización en su teorización. Hoy, nuestro desafío es desplegar esta categoría, por ello iniciamos una nueva investigación con el propósito de conocer cómo se define al objeto de estudio y de intervención en la disciplina, así como desde qué opciones epistemológicas y teóricas lo hacen.

Nuevamente nos encontramos con la convergencia entre lo psicopedagógico y lo epistemológico - que aparecen en la misma enunciación de los problemas-, con lo metodológico. Desarrollamos una investigación epistemológica, teniendo en cuenta las exigencias para su implementación en el campo psicopedagógico. Y otra vez tuvimos la necesidad de formular una técnica, una estrategia específica que denominamos herramienta de lectura epistemológica para analizar textos psicopedagógicos, que nos permitió detectar desplazamientos conceptuales de otros espacios intelectuales y disciplinares al nuestro en la construcción de tales conceptos,

identificando tres tipos de relaciones (Follari, 2016):

Relación 1: saber tomar correctamente el concepto de otro campo disciplinar elegido por su pertinencia al campo psicopedagógico (se mantiene su versión inicial),

Relación 2: hacer funcionar el concepto en una nueva situación no prevista en su versión inicial (una nueva aplicación) y

Relación 3: producir un nuevo concepto (nueva relación entre definición y aplicación) (Bertoldi, Enrico, Sánchez y Fernández, 2020).

Presencia de la Investigación Epistemológica Disciplinar en las estructuras formales universitarias

Al inicio nos referimos a la ausencia de tradición de *investigación epistemológica (aplicada, singular, situada, específica)* en psicopedagogía.

Desde allí, intentamos dar cuenta de la importancia de instalar en el campo académico, científico y profesional esta *modalidad de investigación*, intentamos además contribuir a esclarecer cuál es su función y cómo podría llevarse adelante.

- Por ejemplo, nuestras investigaciones teóricas, dieron lugar a otras investigaciones en el marco de tesis de grado y de posgrado (de maestría y doctorado) ampliando sobre el análisis de cuerpos conceptuales en otros referentes nacionales, el análisis epistemológico de concepto en vinculación con las TIC y el de las prácticas científicas universitarias en ámbitos públicos nacionales³.

También la apuesta de este equipo por instalar ésta temática en la agenda académica se concretó a partir de habilitar espacios de intercambios: la creación de las *Jornadas Nacionales de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines* y de los *Encuentros Nacionales de Cátedras de Epistemología en Psicopedagogía* desde la UNCo.

Y también la comunicación de resultados de los análisis y reflexiones en publicaciones de libros, capítulos de libros y artículos en revistas científicas. Por ejemplo, la Revista Pilquen que cuenta con una sección Psicopedagogía

Para concluir

Decíamos al comienzo que hacia el año 2006 nos iniciamos en este camino como equipo, procedentes de trayectorias formativas y profesionales diversas, pero unidas por el compromiso de visibilizar la presencia y la inseparable relación de las dimensiones que definen a la línea de investigación: es decir, todo objeto/problema de la práctica psicopedagógica, demanda un análisis

de sus supuestos epistemológicos, a través de las estrategias metodológicas más adecuadas para producir conocimientos teóricos e instrumentales para la disciplina e ir consolidando un corpus propio.

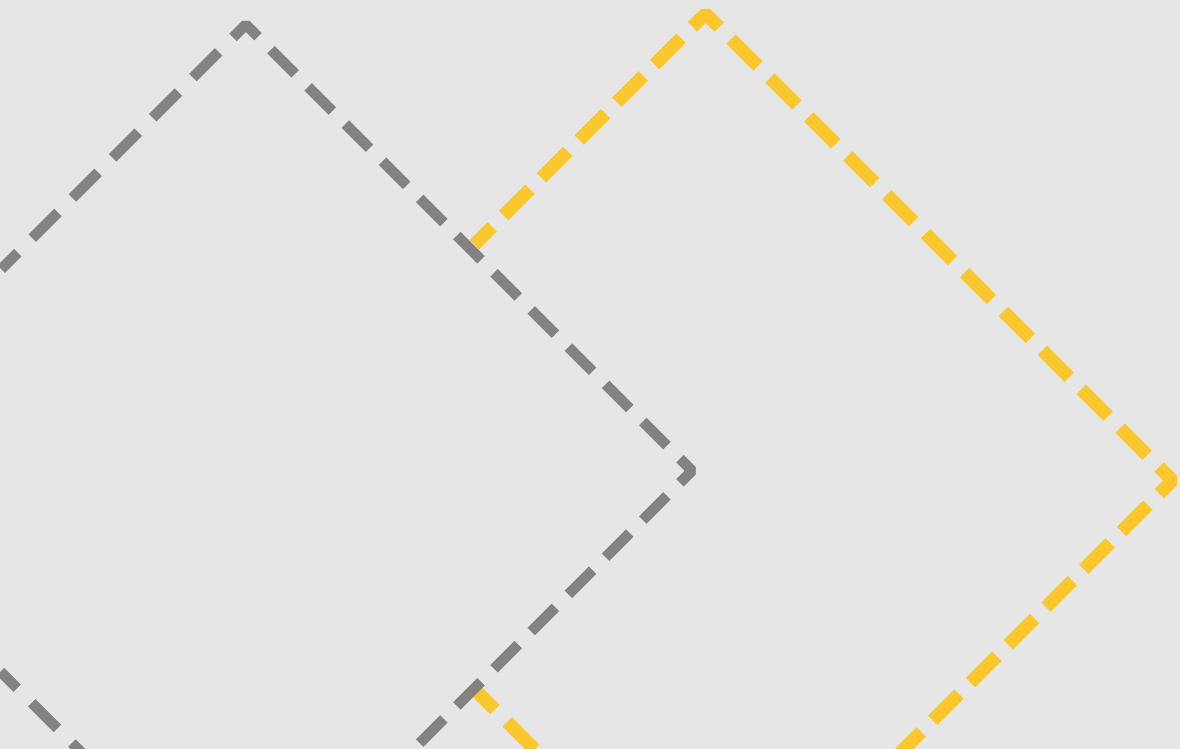
También aportar mayor claridad para la intervención profesional e interdisciplinar a partir de los nuevos conocimientos; reconocer y valorar la producción científica genuina del campo y sus posibles usos en la intervención; fortalecer la relación docencia-investigación, donde una nutre a la otra. Finalmente, y no menos importante, a la *relación ciencia – profesión* para precisar la identidad de la psicopedagogía en el ámbito social y académico.

2. Tesis de grado y posgrado: lo psicopedagógico y lo epistemológico en investigaciones: “Producción de categorías/conceptos, encuadre cultural y efectos en la producción psicopedagógica de Elsa Scanio” (Tovani); “Condiciones histórico-culturales de aparición del concepto/categoría ‘autoría de pensamiento’ en la obra de Alicia Fernández y que tipos de procedimiento racional pone en juego la autora para su elaboración” (Cayuqueo); “¿Cuál es la opción teórico-epistemológica que sostiene el/los objeto(s) de intervención de las prácticas/clínica psicopedagógica de Liliana Bin desde un Servicio de Clínica Interdisciplinaria de un Hospital Público?” (Lacaze); “Las prácticas e investigaciones científicas en psicopedagogía en ámbitos universitarios público/estatales. Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en la Argentina actual”. (Bertoldi)

Referencias Bibliográficas

- Barahona Quesada M. (2013): "El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento". En *Revista Rupturas*. Vol. 3, Nº. 1 (2-16).
- Bertoldi, S.; Enrico L. y Follari, R. (2018) "Alcances de la Investigación en Psicopedagogía." Anuario Pilquen. Sección Divulgación Científica. UNCo CURZA.
- Bertoldi, S.; Enrico, L.; Sánchez, D. y Fernández, M. L.(2020). "La Psicopedagogía en Argentina. Entre las teorías científicas y las prácticas profesionales: la creación de conceptos". E-book *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Vol.II, Chile, Fondo Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)
- Bertoldi, S. y Porto, M. C. (2012) "¿Por qué un 'encuentro de palabras' como herramienta de exploración para indagar una pregunta de investigación Psicopedagógica?". En *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. Dossier Año XIV Nº 9. (1-6).
- Bertoldi, S y Porto, M. C. (2015) "Una herramienta de lectura epistemológica para analizar textos psicopedagógicos". En *Revista Pilquén - Sección Psicopedagogía*. Nº 12 (64-71).
- Bertoldi, S y Porto, M. C. (2018). "Investigación en Psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica". *Revista Pilquén - Sección Psicopedagogía*. Vol 15. Nro 1 (33-41)
- Follari, R. (2006). "La pesquisa epistemológica como investigación intrateórica". En Gotthelf, R. (Dir): *La investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias*. Mendoza: EdiUNC. (91-105).
- Guyot, V. (2005). "Epistemología y prácticas del conocimiento". En: *Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad* N 30. Año XVI. (9-24)

Ponencias



Ponencias

Eje 1

Problemáticas y limitaciones en el desarrollo investigativo en Psicopedagogía

1. La ética en la formación de grado
2. La Investigación en Psicopedagogía: el recorrido trazado en UCSE ayer y hoy
3. Aportes para pensar la Investigación en Psicopedagogía y las Investigaciones Psicopedagógicas como dimensiones constitutivas del quehacer psicopedagógico

La ética en la formación de grado

Nicolás De Cerchio

nicolasdecerchio@gmail.com

Mariana Arbe

mariana_arbe@yahoo.com.ar

Adriana Delgrosso

adridelgrosso@hotmail.com

Universidad Abierta Interamericana. Argentina

Palabras clave

Psicopedagogía

Ética

Formación integral

Competencias

Resumen

El compromiso reflexivo con la práctica permite expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos con el fin de adoptar una postura crítica para contribuir a la elaboración de una explicación más completa de nuestras prácticas. El desarrollo del pensamiento crítico a partir del análisis de un caso se enmarca en la formación por competencias de nuestros estudiantes. Este trabajo tiene como finalidad poner a la luz las reflexiones que llevan a cabo respecto de la ética en la futura práctica profesional 36 estudiantes de segundo

año (2018-2019) de la Licenciatura en psicopedagogía, de la Universidad Abierta Interamericana, Rosario, respecto de la producción lingüística de una niña de menos de 4 años de edad, enmarcada por la ética.

Para socializar esa producción se diseñó un estudio exploratorio-descriptivo, transversal y cualitativo del análisis de sus producciones. El instrumento aplicado aborda la comprensión y la elocución en el lenguaje a partir del análisis de emisiones lingüísticas. Además de este trabajo sobre ontogenia del lenguaje, en esa actividad asincrónica se incluye el tema de la ética con diferentes recursos: un video del filósofo Sztajnszrajber, el punto 6 del código de Ética del Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Santa Fe y el antecedente que se encuentra en el juramento hipocrático. Se les plantean algunas preguntas referidas a nuestra solicitud cuyos resultados mostraron, en primer lugar y de manera unánime, que los alumnos consideran que los datos y la información privada, tanto del niño como de la familia, deben ser resguardados y preservados. Todos otorgan un marcado valor a la preservación de la identidad y al consentimiento y permiso de los progenitores o tutores. Muchos hacen alusión también a los medios de recolección de datos, entre los que se cuestiona filmarlo sin preservar el rostro, “difuminándolo” o grabándolo de espaldas. También enfatizan la relevancia de informar acerca del fin de la práctica, fundamentando que tiene un claro propósito pedagógico y formativo.

En este sentido, muchos estudiantes afirmaron la importancia de trabajar con datos y experiencias que les acerquen a la realidad, dado que les permite articular la teoría con la práctica. En relación

con las actitudes morales mencionadas se observó que el alumno encontró enriquecedora la experiencia de poder pensar sobre los actos relacionados con la actividad profesional desde una mirada orientada por la ética.

Introducción

“Las nuevas estrategias de enseñanza universitaria conducen a convertir cada aula en un taller o en un laboratorio donde cada alumno en proceso de formación integral logre desarrollarse como persona. Esto demanda espacios académicos para su autoconocimiento, autoestima, fijación de metas, identidad nacional y profesional, ética, sensibilidad, además para que desarrolle categorías de destrezas de aprendizaje” (Díaz, 1999, p. 113 citada por Badilla Zamora, Ramírez García, Rizo Cuadra y Rojas Acevedo, 2014).

Una estrategia didáctica es un recurso que el docente emplea con el fin de generar aprendizajes significativos en sus estudiantes, con la intención de cumplir con los objetivos propuestos. En este sentido, la propuesta de la cátedra Psicolingüística de la Licenciatura en Psicopedagogía está orientada fundamentalmente hacia la reflexión crítica sobre la base de dos recursos complementarios: la producción personal y la discusión conjunta. Para llevar a cabo esta propuesta los estudiantes realizan actividades autónomas (trabajos prácticos) que se orientan a la aplicación práctica de los contenidos de cada tema de las unidades. La mayoría tiene un desarrollo extra-áulico, individual y/o grupal, y se corrige bajo la modalidad de puesta en común en gran grupo para dar lugar a la participación de todo el curso. Esta participación es estimulada y coordinada por

les docentes. Uno de los trabajos prácticos de la unidad I implica analizar la producción lingüística de un niño de menos de 4 años de edad. Desde el año 2018, esa actividad se ha visto enriquecida por el marco de la ética en la que se la encuadra.

Este trabajo tiene como **finalidad** poner a la luz las reflexiones que les estudiantes de segundo año (2018-2019) de la Licenciatura en psicopedagogía, de las ciudades de Rosario y San Nicolás, llevan a cabo respecto de la ética en la futura práctica profesional. Se revisaron previamente al análisis de sus producciones algunas investigaciones y conceptos teóricos referidos a la ética en el trato con pacientes.

Desde la época de *Hipócrates* hasta el siglo pasado, la eficacia de la medicina era bastante marginal y el médico decidía lo que era bueno para el paciente. La evolución de la sociedad ha determinado relaciones éticas diferentes a las que regían desde Hipócrates al siglo pasado (Fernández Garrote, Llanes Fernández y Llanes Llanes, 2004). El Juramento Hipocrático fue escrito mediante aforismos o sentencias breves y establece preceptos o normas (Garzón Díaz, 2001).

La ética es la ciencia que estudia las acciones humanas en cuanto se relacionan con los fines que determinan su rectitud. En general toda ética pretende determinar una conducta ideal del hombre que se establece en virtud de una visión del mundo o de unos principios filosóficos o religiosos y determinan un sistema de normas (Cabrera, 2019).

La ética se confunde con la conciencia moral, con la moralidad y con sus objetivos normativos. La moral es objeto de estudio de la ética desde que fue considerada una forma especial de la conciencia social de la moralidad, a través de la concreción y definición de las normas morales abstractas, en correspondencia con las formas que va tomando la actividad real de las personas. La ética en cada época estudia la interpretación particular de la moralidad que hace la moral de esa época, para estudiar sus vínculos con los criterios universales y poder comprender la evolución histórica de las manifestaciones de la moral (González Pérez, 2002).

La moral es el conjunto de reglas que se aplican a los actos de vida cotidiana de los ciudadanos y que guían a cada individuo, orientando sus acciones y sus juicios sobre lo que es moral o inmoral, correcto o incorrecto, bueno o malo. Refiere así a las creencias y prácticas que implican un conjunto de juicios establecidos que son de primer orden porque son originados individual o grupalmente para orientar las acciones y comportamiento de los procesos esenciales de socialización en la vida diaria. Estos códigos morales sirven de referencia a instituciones, grupos y sociedades enteras (Hardy-Pérez y Rovelo-Lima, 2015).

Toda forma de moralidad pertenece siempre a un grupo social específico y es el producto de la vida y de la historia de aquel grupo. Ética ha sido y sigue siendo para los filósofos el análisis reflexivo sobre los modos y las normas de la conducta humana. La praxis

es la acción y de ella cabe preguntarse: ¿cuál es su moralidad? Es decir ¿cuándo un acto es bueno?, ¿cuándo un acto es malo? (Camarasa, 2001). La moralidad lleva implícita la justificación conceptual de los principios, las ideas, las normas y acciones consideradas morales por un grupo humano y en una época específica. La moralidad es a la vez el sector de la conciencia moral más influido por la ideología dominante. La moralidad es la expresión práctica de la conciencia moral en la vida cotidiana (González Pérez, 2002).

La ética general es la que estudia los principios de la moralidad y la ética especial o deontología es la que trata de los deberes que se imponen al hombre según los distintos aspectos o campos en que se desarrolla su vida. Dentro de ella, la conducta, condicionada por un conjunto de normas y costumbres que regulan el comportamiento humano en una comunidad, se denomina ética profesional (Cabrera, 2019).

El estudio y reflexión sobre algunos aspectos relacionados con la ética es un tema insoslayable en la investigación biomédica. El concepto de bioética comprende los problemas relacionados con valores, conductas y principios que surgen en todas las profesiones de la salud y son aplicados a las investigaciones biomédicas (Fernández Garrote, Llanes Fernández y Llanes Llanes, 2004).

“La práctica médica nos plantea ejemplos reales diariamente: la necesaria personalización del acto médico, la confidencialidad y el secreto médico, la solicitud del consentimiento del paciente ante cualquier técnica diagnóstica o terapéutica, la aceptación a participar en un ensayo clínico, la mejora de las instalaciones para

los acompañantes y otras. A veces, las deficiencias éticas en estas actuaciones son tan frecuentes que la propia rutina nos impide percibir las y se convierten en algo tan habitual que terminan por asumirse como normales” (Fernández Garrote, Llanes Fernández y Llanes Llanes, 2004, sin página).

El código deontológico establece los principios de actuación y de regulación del ejercicio profesional que orienta la conducta en los diferentes niveles de responsabilidad en los cuales intervenga un profesional. (...). Los principios y las normas del Código serán elementos de referencia para el correcto ejercicio de la profesión y sólo tendrán carácter normativo y vinculante, según el procedimiento disciplinario previsto en los estatutos y los reglamentos que lo desarrollan para el colectivo colegiado (González Lajas, 2013).

También el Psicopedagogo debe guardar el secreto profesional, así como también las informaciones privadas que obtenga en el decurso de su intervención profesional. La revelación del secreto profesional se debe realizar solo bajo los imperativos de la ley o por consentimiento expreso del interesado o de su representante legal, y en cualquier caso de conformidad con la legislación vigente. Si se debiera transmitir alguna información a otras entidades, colegios o agencias de documentaciones relativas a situaciones de personas, se debe hacer bajo petición escrita del cumplimiento del secreto profesional. También en las relaciones con la prensa y los otros medios de información y de difusión, tendrá un papel acorde a su responsabilidad profesional. Y en todo caso mantendrá la privacidad, el equilibrio y el respeto debido al secreto profesional (González Lajas, 2013).

Guardar el secreto profesional es un deber y un derecho también del educador. Esta obligación incluye la información de carácter confidencial relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje, cuya divulgación pudiera dañar a algún miembro de la comunidad educativa. La exposición de casos oral, escrita o audiovisual (o que implique otra tecnología) con fines didácticos o de comunicación o de divulgación entre y ante profesionales de la educación (y de la salud) debe hacerse de manera tal que no sea posible identificar a las personas o institución de que se trate (Herramientas psicopedagógicas, 2013)

Para cerrar este marco teórico, hacemos nuestras las palabras de Fernández Garrote, Llanes Fernández y Llanes Llanes (2004, s/pág) “Son muchos los que en nuestro ámbito se preocupan por todas estas cuestiones y tienen la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones dentro de los principios de ética que respondan a nuestra sociedad. El camino que tenemos por delante debe estar sembrado con la semilla de la exigencia, florecido con investigadores formados sobre bases científicas sólidas y plenos de respeto y consideración a todos los seres humanos, especialmente a nuestro pueblo, que bien se lo merece. ”.

Material y métodos

Para socializar esa producción se diseñó un estudio exploratorio-descriptivo, transversal y cualitativo de las producciones de 36 estudiantes (casi la totalidad de sexo femenino) que asistieron a la asignatura psicolingüística en los años 2018 y 2019. El instrumento aplicado aborda la comprensión y la elocución en el lenguaje de

les niñas a partir del análisis de emisiones lingüísticas de un niño o niña menor a 4 años, las cuales se deben grabar y luego transcribir, además de contextualizar el momento-lugar en el que se registraron y la presencia de observadores participantes o no participantes (esto en el cursado prepandémico). Además del trabajo sobre ontogenia del lenguaje se incluye el tema del trabajo con niñas en el marco específico de la ética. Se les pide ver un video del filósofo Sztajnszrajber en el cual define la Ética y la Moral y luego se les hace leer el punto 6 del código de Ética del Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Santa Fe (2014) que, en su Declaración de Principios, incluye dentro de las Condiciones esenciales del profesional psicopedagogo que estos tienen el deber de guardar confidencialidad de todo conocimiento y/o información obtenidos en el ejercicio de su profesión; criterio que será mantenido en los informes verbales y/o escritos que sean requeridos. También se incluye el antecedente de este punto que se encuentra en el juramento hipocrático (Zamudio, sin fecha): *Guardaré silencio sobre todo aquello que en mi profesión, o fuera de ella, oiga o vea en la vida de los hombres que no deba ser público, manteniendo estas cosas de manera que no se pueda hablar de ellas.*

Finalmente, se les plantean algunas preguntas referidas a nuestra solicitud. ¿Qué piensan respecto de esos datos? ¿Son privados? ¿Creen que estarían violando el código de Ética de su futuro Colegio profesional si los traen a clase? ¿Qué pensarán los progenitores de ese niño/a respecto de cómo obtenerlos y que los divulguen; aceptarán que sean grabados? ¿Alguno de ustedes pensó en filmar al niño/a? ¿Cómo piensan que pueden cumplir con la consigna solici-

tada teniendo mínimamente en cuenta el Código que reglamentará su futuro ejercicio profesional?

Resultados

Conforme al análisis profundo y exhaustivo de las opiniones de los estudiantes, respecto de la ética profesional en relación a los trabajos solicitados se pueden determinar las siguientes consideraciones:

En primer lugar, y de manera unánime, los alumnos entienden que los datos e información privada, tanto del niño como de la familia, deben ser resguardados y preservados, ya que de otra forma, efectivamente se correría el riesgo de violar el Código de Ética Profesional.

Muchos de los estudiantes afirman la importancia de trabajar con datos y experiencias que les acerquen a la realidad. En este sentido, aseguran que dicho ejercicio es sumamente enriquecedor para la formación y futuro trabajo profesional, de modo que les permite articular la teoría con la práctica, les enfrenta a diversas situaciones y les aporta herramientas necesarias para un óptimo desempeño a posteriori.

Es preciso destacar el marcado valor que le dan a la preservación de la identidad, sobre todo en cuanto al anonimato, así como también al consentimiento y permiso de los tutores de los niños. Algunas manifiestan que es necesario un acuerdo (firmado) que contemple tanto la autorización de los padres y madres, o mayores encargados, como el compromiso de confidencialidad de parte de le alumno. También enfatizan la relevancia de informar acerca del fin de la práctica. Explicar a los niños y su familia para qué serán

evaluados, y de qué manera la información será luego trabajada en clase. En este caso por ejemplo, para poder identificar y analizar las emisiones de acuerdo a lo estudiado en relación a las teorías de la ontogenia del lenguaje, para más tarde ser debatido mediante una puesta en común áulica. Es fundamental, agregan, que la práctica tenga un claro propósito pedagógico y formativo.

Cabe mencionar, así mismo, que se hace alusión también a los medios de recolección de datos, entre los que se cuestiona, particularmente, al hecho de filmar a le niño. En este punto, generalmente, se apunta la necesidad de preservar el rostro, ya sea “difuminándolo” o grabándolo de espaldas.

Algunes estudiantes hacen hincapié en la relevancia que tiene establecer un vínculo de confianza previo a cualquier actividad, sobre todo profesional o terapéutica, entre dos sujetos. La calidez y el respeto que “se juega” entre ellos también hace que la actividad se desarrolle de modo ético.

Otro punto interesante que se indica es que a partir de los datos no se hará un diagnóstico ya que no se encuentra, al menos aún, dentro de sus competencias. No obstante, no se han registrado opiniones acerca de qué ocurriría o cómo se debería obrar en caso de reconocer síntomas que puedan hacer pensar en la necesidad de algún tipo de intervención profesional.

Sin embargo, y a raíz de todo lo expuesto, una estudiante se cuestiona sobre la utilización de datos e información de carácter privado, incluso con fines pedagógicos y formativos, aludiendo a que en nombre de la ciencia y la razón, en otras épocas y circuns-

tancias, se han avalado prácticas que hoy resultarían inadmisibles. Por lo tanto, resultaría oportuno tener en cuenta que la ética está condicionada por el contexto, los valores y las costumbres de una sociedad y en un momento en particular.

En síntesis, se puede constatar la recurrencia en las opiniones de los estudiantes en cuanto a la relevancia formativa de este tipo de actividades que les acercan a la realidad profesional; y en relación a estas prácticas desde la óptica de la ética, por una unanimidad entienden que en la medida en que se preserve la identidad de los niños y su familia, y con el consentimiento, acuerdo y permiso de los adultos encargados, no se estaría violando el Código de Ética Profesional.

Conclusiones

Como se desprende de los resultados alcanzados en este estudio, muchos estudiantes afirmaron la importancia de trabajar con datos y experiencias que les acerquen a la realidad, asegurando que dicho ejercicio es sumamente enriquecedor para su formación y futuro trabajo profesional, dado que les permite articular la teoría con la práctica, les enfrenta a diversas situaciones y les aporta herramientas necesarias para un óptimo desempeño a posteriori. En relación a las actitudes morales mencionadas se observó que los alumnos encontraron enriquecedora la experiencia de poder pensar sobre los actos relacionados con la actividad profesional desde una mirada orientada por la ética.

La experiencia práctica ubica a los estudiantes en un contexto sociohistórico-cultural, lo que les permite reconocerse como parte

de ese contexto y, así, ser conscientes de su papel en la sociedad y los retos que esto conlleva. Por lo tanto, la investigación de su propia práctica constituye un eje fundamental para la reflexión y toma de decisiones ajustadas a las necesidades socioeducativas y profesionales (Badilla Zamora, Ramírez García, Rizo Cuadra y Rojas Acevedo, 2014).

Para cerrar se citan las palabras del filósofo Darío Sztajnszrajber que dan comienzo al video Moral y Ética que se ha utilizado en el trabajo práctico propuesto a los alumnos: *“Todo lo que existe nos provoca una reacción, todo, nos afecta la opinión. Todo lo que hacemos está atravesado por un juicio valorativo. Antes que nada, incluso antes de pensar, las cosas se nos presentan como buenas o malas. Y así, cuando queremos entender qué es el bien buscamos sin embargo una explicación del bien que esté bien. ¿No será que primero valoramos y después pensamos? ¿No será que el bien es previo al ser? O como dice Emmanuel Lévinas ¿no será la ética previa a la ontología?...”*

Referencias bibliográficas

- Badilla Zamora, I; Ramírez García, A; Rizo Cuadra L. y Rojas Acevedo, K (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* EISSN: 14094258 Vol. 18(2) MAYO-AGOSTO, 2014: 209-231. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a11v18n2.pdf>
- Cabrera, R (2019). Ética, secreto profesional y protección de datos. *Observatorio Iberoamericano de protección de datos*. <http://oiprodat.com/2013/07/19/etica-secreto-profesional-y-proteccion-de-datos/>
- Camarasa, A. (2001). Aportes filosóficos para una crítica del biopoder. *Bioética desde América Latina*, año I. N°1, pp. 97 y 98.
- Fernández Garrote, L., Llanes Fernández, L. y Llanes Llanes, E. (2004) Reflexiones sobre la ética en la investigación clínica y epidemiológica. *Rev Cubana Salud Pública* v.30 n.3 Ciudad de La Habana jul.-sep. 2004. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662004000300011
- Garzón Díaz, F. (2001). La enseñanza de la Bioética en las Facultades de Medicina. *Bioética desde América Latina*, año I. N°1, pp. 111-120.
- González Lajas, J.J. (2013). Código deontológico del psicopedagogo. PSICOTDAH. <https://www.psicotdah.com/inicio/codigo-deontologico-del-psicopedagogo/>
- González Pérez U. Ubicación de la ética, la bioética y la ética médica en el campo del conocimiento. *Rev Cubana Salud Pública* 2002;28(3). <http://bvs.sld.cu/revistas/spu>
- Hardy-Pérez A.E. y Roveló-Lima, J.E. (2015). Moral, ética y bioética. Un punto de vista práctico. *Revista de Medicina e Investigación*. Vol. 3. Núm. 1 páginas 1-106 (Enero - Junio 2015). <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medicina-e-investigacion-353-articulo-moral-etica-bioetica-un-punto-S2214310615000084>
- Herramientas psicopedagógicas (2013) <http://herramientaspsicopedagogicas.blogspot.com/2013/11/codigo-de-etica-del-psicopedagogo.html>
- Sztajnszrajber, D. Ética y Moral. Mentira la verdad. *Conectar igualdad*. Canal Encuentro. <https://www.youtube.com/watch?v=D7zAqK821rs>

La Investigación en Psicopedagogía: el recorrido trazado en UCSE ayer y hoy

Eliana Neme

elineme@gmail.com

Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE). Argentina

Palabras clave

Investigación

Producción teórica

Prácticas del conocimiento

Resumen

A partir del presente trabajo se buscará reconstruir el recorrido de los procesos de investigación desarrollados por futuros egresados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UCSE en la instancia de elaboración de sus trabajos finales de grado. En este sentido, resulta relevante realizar un análisis cronológico de las diferentes instancias investigativas (temas seleccionados, problemáticas vigentes, cuestionamientos generados desde la Psicopedagogía) por las que se fueron atravesando desde la creación de la carrera, en el año 1982, hasta la fecha.

Es preciso mencionar que durante este periodo no sólo fueron modificándose cuestiones vinculadas a la oferta académica en su interior, sino que también -y principalmente- se fueron presentando en el contexto distintas maneras de percibir las problemáticas sociales y educativas que se fueron materializando en las temáticas que los futuros profesionales elegían para elaborar su primera producción académica. Por lo tanto, a partir de los aportes de Castorina y Bertoldi, autores relevantes en la temática, se profundizarán las dimensiones epistemológica, teórica, las opciones metodológicas y sobre todo el posicionamiento del psicopedagogo frente a las contingencias externas que ameritaban de su intervención y de su aproximación como investigador, se buscará visualizar cuáles fueron las problemáticas recurrentes pasadas y presentes y algunas de las características propias de los procesos de indagación e investigación para conocer la manera en la que los futuros egresados en Santiago del Estero fueron encarando sus primeros pasos en investigación en Psicopedagogía.

Introducción

Desde sus comienzos en la Argentina, la Psicopedagogía viene transitando un camino fecundo en el cual sus producciones, aportes y saberes -construidos en íntima relación terreno- teoría- permitieron que se vaya posicionando con mayor consistencia dentro del campo de las ciencias humanas, sociales y de la salud. Es innegable que el logro de discursos y prácticas propias, que inicialmente fueron exportadas de las disciplinas subsidiarias (la medicina, la pedagogía, la psicología, la psiquiatría), permitió que el estatuto de la disciplina adquiriera identidad y pueda ir logrando especificidad

frente a las demandas que el contexto iba presentando. Los aportes de Sara Paín, Marina Müller, Alicia Fernández, Liliana González, Jorge Visca por mencionar algunos referentes significativos, fueron dejando legados conceptuales y procedimentales que cimentaron las bases en las que actualmente se sostienen las intervenciones profesionales y las indagaciones investigativas al objeto propio de la Psicopedagogía: el aprendizaje como proceso vital.

Ahora bien, en las diferentes provincias en las que la formación del psicopedagogo tuvo anclaje universitario, se fueron desplegando dispositivos para el despliegue de diversas producciones que también cooperaron con el enriquecimiento teórico y práctico del campo profesional. En el caso puntual de Santiago del Estero, la carrera de Lic. En Psicopedagogía perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Salud de la UCSE postula que para la obtención del título de grado, los estudiantes deben elaborar un trabajo integrador final que se constituye como una instancia de investigación en la cual se integran los conocimientos y las competencias adquiridas a lo largo del proceso formativo.

La creación de la Carrera de Lic. En Psicopedagogía en UCSE fue aprobada mediante por Resolución Ministerial N° 1.725 del 17 de Noviembre de 1982 (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación). Desde entonces, los estudiantes egresan luego de presentar y defender sus trabajos de investigación que, en consonancia con el contexto, fueron adquiriendo diferentes matices tanto teóricos como metodológicos.

A lo largo de los casi cuarenta años de formación de profesionales, la Psicopedagogía en Santiago del Estero no estuvo ajena a los debates epistemológicos que tensionaron el campo disciplinar y que se plasmaron en las producciones de los flamantes egresados. Asimismo, la elección de los temas a investigar, la modalidad de abordarlos, los enfoques y recortes realizados para indagar y construir las distintas problemáticas estuvieron caracterizadas y transversalizadas por lo epocal y por las líneas teóricas vigentes.

Más allá de los obstáculos epistemológicos: la construcción del conocimiento en Psicopedagogía.

Un obstáculo epistemológico implica la existencia de “dificultades epistémicas que influyen sobre la constitución de la Psicopedagogía” (Castorina, 1989, p.215 citado por Morante, 2012, p.22). El mencionado filósofo desarrolló una serie de aportes que permitieron conocer cuáles serían aquellos obstáculos que, en los inicios de la disciplina, fueron presentándose y determinando su recorrido. Según Morante (2012) y refiriéndose a Castorina,

Los resultados de su reflexión no pretenden ser ideas acabadas y exactas ya que él mismo afirma que al no ser un profesional de la Psicopedagogía no conoce desde el interior de la profesión sus dificultades particulares. Además, sus observaciones sólo intentan motivar la reflexión sobre el tema y de ningún modo se proponen como elemento de demarcación entre el “conocimiento psicopedagógico adecuado del inadecuado” (Castorina, 1989, p.215, citado por Morante, 2012 p.22).

En este sentido, y aun desde su análisis por fuera de la discipli-

na, Castorina enunció determinadas dificultades epistémicas que progresivamente fueron sorteándose en el proceso de constitución de la Psicopedagogía. Entre ellas: el lenguaje, la tradición teórica, el sustancialismo, la neutralidad de los instrumentos y las teorías hegemónicas fueron las subyacentes, sobre todo teniendo en cuenta la naturaleza interdisciplinaria de la naciente profesión. De acuerdo a Gómez (2017):

La institucionalización de la Psicopedagogía (primero como formación especializada para maestros, luego como carrera técnica, más tarde como Licenciatura) dio lugar a una multiplicidad de producciones que se articularon fundamentalmente con los avances teóricos de la pedagogía, la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología; producciones fuertemente sujetadas a las demandas escolares. (p.19)

Lo mencionado sirve para confirmar lo propuesto por Castorina, en tanto la constitución de la disciplina contó, inicialmente, con la necesidad de demarcación y especificación que le permitiesen lograr identidad en el campo. A su vez, es preciso indicar que

la Psicopedagogía se caracteriza como señala Ventura, Gagliardi & Moscolini (2012) que por ser una disciplina que durante mucho tiempo y hasta el día de hoy se encuentra en debates epistemológicos y metodológicos que se suscitan por tener como principal rasgo lo interdisciplinario, es decir, por ser la confluencia entre dos disciplinas: la Psicología y la Pedagogía. (Acosta, 2018, p.2)

De esta manera, el análisis del estatuto epistemológico de la Psicopedagogía fue ampliamente abordado por la Mg. Sandra Ber-

toldi, quien con sus investigaciones ha promovido la instalación de espacios en los que la reflexión epistemológica sobre las prácticas de los psicopedagogos argentinos que permitan ir reconociendo el estado actual de situación. El análisis crítico de esta profesional y de su equipo dan cuenta de los avances en dicha reflexión, aún escasos debido a que las producciones al respecto son por lo general “producidas por psicólogos, pedagogos, historiadores de la educación más que por psicopedagogos” (Bertoldi, 2013, p.4).

Bertoldi (2013) indica que es sumamente importante avanzar en esta reflexión epistemológica, ya que así se podrá avanzar en un sólido debate en torno a la definición de “los hechos, acontecimientos, fenómenos propios del estudio/investigación de la psicopedagogía” (p.6), y sobre todo pensar acerca de las teorías hegemónicas, para dar respuesta a interrogantes tales como “¿Qué significa que muchas teorías son útiles para la Psicopedagogía? ¿Qué dificultades presenta este aspecto para la formación académica del psicopedagogo?”. (p.6).

Volviendo al contexto de producción en Santiago del Estero, se podría decir que los primeros pasos ligados a sortear los obstáculos epistemológicos antes referidos se plasmaban en la producción académica necesaria para la titulación de los futuros psicopedagogos. El primer plan de estudios de la Carrera “establecía como requisitos de graduación: cursar y aprobar todas las asignaturas y aprobar un “Estudio Monográfico”. Sin embargo, a partir del año 2000 y mediante Disposición del Consejo de Facultad de Ciencias de la Educación N° 14/00 del 19 de Julio de 2000, se incorpora la elaboración de un Trabajo Final de Grado como requisito para obtener la licenciatura” (Morante, 2012, p.34). Este viraje implicó que dichas producciones

avancen hacia una perspectiva más ligada a la investigación.

Los primeros estudios monográficos, precursores de los aportes psicopedagógicos en la ciudad, reflejaron en general los obstáculos epistemológicos mencionados, expresados por ejemplo en el recorte teórico conceptual y en las miradas al objeto de estudio, propias de las disciplinas de base, sin dar cuenta de un lenguaje propio y respondiendo a las teorías hegemónicas. En ellos también se advertía la impronta de los profesionales presentes en el tramo formativo, ya que en los inicios de la carrera la planta docente estaba conformada mayormente por psicólogos y profesores en ciencias de la educación, contando sólo con dos profesionales psicopedagogos. El análisis realizado por la Lic. Marcela Morante (2012) expresó el direccionamiento en la orientación profesional ya desde la trayectoria formativa: “...el perfil del egresado de Psicopedagogía tenía una impronta clínica muy importante si bien se buscaba que su formación no quede vinculada exclusivamente ni a la psicología ni a la pedagogía” (Morante, 2012, p.32).

En aquel entonces (años 1988-1999) las temáticas de los trabajos realizados por los noveles profesionales se vinculaban a la participación del psicopedagogo en diferentes ámbitos (institucional, clínico, terapéutico), poniendo énfasis en sus prácticas e intervenciones, a manera de justificar y esclarecer el rol, la función y el desempeño del mismo en las instituciones, fundamentalmente educativas. Títulos tales como:

- “*El servicio de apoyo en orientación escolar institucional y una elección acorde*”. (Juri, A., 1989).

- “El rol del psicopedagogo en la escuela, desde una perspectiva preventiva. Propuesta de un programa de acción”. (Cantos, M. 1991).
- “Los niños llamados superdotados. Propuestas psicopedagógicas para su integración en el ámbito escolar”. (Quevedo, M. 1995).
- “La transferencia: un concepto psicoanalítico y su posible aplicación en la situación de enseñanza” (Pavón, S. 1996).
- “El tratamiento del niño epiléptico con crisis convulsivas y su incidencia en el rendimiento escolar” (Mattar, E. 1997).
- “Las variaciones normales de la inteligencia” (Ruíz, N, 1993) o “Los problemas de aprendizaje en los niños del 1er ciclo del EGB en escuelas de barrios marginales de Santiago del Estero” (Nieva, G., 1999)

reflejan estos primeros pasos en la articulación teórico práctica de los psicopedagogos, con fuerte acento en las prácticas y en el quehacer profesional.

Por otra parte, entre las líneas teóricas elegidas para su desarrollo sobresalen el psicoanálisis (Freud y Lacan), la psicología genética (Piaget) y los aportes de Sara Paín y Marina Müller, siendo casi nula la selección de teorías pedagógicas. Tal como lo planteó Morante (2012):

Dentro de las corrientes teóricas desarrolladas se observa que, en menor medida, se trabajaba con las teorías de la Gestalt, de la

Psicología Sistemática y de la Psicología Social, advirtiéndose que en el estudio de éstas se resaltaban más las limitaciones que podían presentar al momento de intervenir profesionalmente que sus aplicaciones y posibilidades. Al contrario, el Psicoanálisis se mostraba como la mejor opción teórica (p. 42).

Finalmente, se podría sostener que el comienzo de las aproximaciones al campo por parte de los psicopedagogos estuvo signado por análisis más bien generales, ligados a *prácticas de conocimiento* (Guyot, 2011) pensadas como un concepto en el cual se debía considerar algo más que el conocimiento aportado por las teorías (...) sino de un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin, las universidades, los institutos superiores de enseñanza, los institutos de profesorado, las academias (p.15).

Habida cuenta del progreso generado en el campo de la epistemología de las ciencias, que permitió introducir a la *complejidad* como variable interviniente en todos los procesos humanos (en los que el aprendizaje cobra fundamental importancia), se podría afirmar que de un tiempo a esta parte las producciones académicas han podido reflejar un debate más profundo entre teoría y práctica, siendo coherentes con los marcos conceptuales, procedimentales y metodológicos actuales, que se expresan en las novedosas temáticas que los tesisistas actualmente seleccionan al momento de investigar. Este fenómeno por supuesto estuvo acompañado de la modificación de los dispositivos ligados al proceso de finalización de la carrera, los cuales también fueron complejizándose y tornándose cada vez más hacia el campo de la investigación, que evidenció el crecimiento de la disciplina en espacios que excedían los tradicionales.

Avanzando hacia la consolidación de discursos psicopedagógicos.

Al interior de la carrera¹, desde el año 2007 y en el marco de la reformulación del plan de estudios, se consideró fundamentalmente la apertura de nuevos campos en la Psicopedagogía que trascendían al clínico o institucional, conquistando los ámbitos hospitalarios, laborales, el campo de la investigación. Así, se reestructuró la oferta para responder a las nuevas demandas. Tal como lo sostiene Gómez (2017): “podemos ver en la actualidad un campo disciplinar en un contexto multiparadigmático, que requiere de la dilucidación de los supuestos, que como doxa marcan camino, de las teorías que son praxis” (p.19).

Las “nuevas opciones epistemológicas afectan a las prácticas del conocimiento, prácticas investigativas, docentes, profesionales y producen efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de subjetividades” (Guyot, 2011, p.20), y las propuestas académicas en Santiago del Estero atendieron a esas circunstancias. En la fundamentación del nuevo plan de estudios² esto se confirma cuando se sostiene que el ámbito psicopedagógico exige el ejercicio sistemático de una continua reflexión epistemológica para no olvidar que la intervención en los procesos de aprendizaje y enseñanza contextualizados, constituye una práctica pluridimensional que demanda modelos teóricos y estrategias operacionales

1. Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Católica de Santiago del Estero.

2. Resolución Ministerial N° 1324 del 2 de Junio de 2015.

provenientes de distintos ámbitos disciplinarios, sin que ello implique la identificación completa y reduccionista con alguna de las disciplinas y/o teorías de referencia. (...) En este marco se llegaron a acuerdos respecto a que el Plan de Estudios vigente ha revelado necesidades de ajustes, por cierta desarticulación existente entre los contenidos teóricos y prácticos, la falta de adecuación a las nuevas demandas del contexto, la necesidad de optimizar la formación la práctica, en la investigación propia del campo y la vinculación ínter-disciplinaria en los campos de intervención.

Asimismo, las demandas de profesionales atentos a los nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje, con un espíritu investigativo, nutre la necesidad de revisar la trayectoria educativa de los estudiantes, quienes requieren de una formación flexible, dinámica y atenta a las nuevas propuestas académicas y curriculares (Propuesta de modificación de Plan de Estudios-Licenciatura En Psicopedagogía. Año 2012).

De esta manera, con la formalización del nuevo plan los estudiantes de la carrera intensificaron sus procesos formativos dentro del campo de la investigación para realizar la elaboración de un trabajo integrador final que les permitiese lograr el título de grado. Tal trabajo es entendido en el ámbito académico de la Facultad de Ciencias de la Salud como: el resultado de una actividad individual de investigación que pondrá de manifiesto la capacidad adquirida por el estudiante durante la carrera para la integración y producción de los conocimientos (...) El TIF se tratará de una obra que dé cuenta de un recorrido en términos de una integración de saberes y competencias adquiridos en su trayecto formativo. No es

una mera copia de otros textos ni una simple transcripción. Será el resultado de un proceso de investigación vinculado a la disciplina (Art. N°2, Reglamento de Trabajo Integrador Final).

Este nuevo enfoque metodológico y procedimental permitió que, progresivamente, los trabajos que se fueron presentando tuviesen una impronta psicopedagógica más ligada a la problematización de la realidad que a los cuestionamientos propios del ejercicio profesional. Temáticas como el rol y la función del psicopedagogo, los alcances de sus intervenciones, su posicionamiento dentro de las instituciones y la necesidad de ahondar en cuestiones tendientes a clarificar sus incumbencias fueron dando lugar a nuevos interrogantes vinculados a tensionar las prácticas con la teoría, en un sostenido avance hacia la conquista de discursos y aportes específicos.

La transición de producciones ligadas a las prácticas y a las intervenciones, hacia otras ligadas a la generación de debates más complejos en los que el conocimiento psicopedagógico y su indagación se ponían en juego fueron observándose en los trabajos finales de grado (luego denominados trabajos integradores finales). De esta manera, entre el año 2000 y el año 2009 se pueden observar producciones novedosas en temáticas referidas a la Orientación Vocacional y Educativa, a la Psicopedagogía Institucional, al ámbito de la discapacidad, al contexto áulico, a la Psi-

3. Desde el Área de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud- UCSE, alumnas auxiliares y referentes profesionales de la Carrera realizaron la agrupación de los trabajos finales de grado según temáticas en el período de tiempo del año 1989 hasta el año 2019.

copedagogía Clínica y en otros ámbitos³ (por mencionar algunas) expresadas en trabajos como:

- *“Escuela secundaria nocturna: creencias populares acerca de la enseñanza y posibilidades reales en relación al futuro laboral”*. (Gallardo, M. 2001).
- *“La incorporación de niños de tres años en jardines maternales. Dimensión Psicopedagógica”*. (Bianchi, M. 2002).
- *“Acompañamiento Psicopedagógico para la construcción de información en un establecimiento educativo”*. (Baccino, M. 2005).
- *“El Rol del Psicopedagogo en el proceso de aprendizaje en la aplicación de programas de Mediación Escolar para la resolución de conflictos suscitados en las relaciones interpersonales entre pares”*. (Chávez Paz, M. 2009).

En tanto, en el período 2010- 2019 se fue observando con mayor énfasis la presentación de trabajos en los que el lenguaje utilizado daba cuenta de una creciente especificidad disciplinar. Investigaciones ligadas a analizar el posicionamiento y la elección profesional desde constructos teóricos disciplinares, los nuevos formatos de aprendizaje, la categoría modalidades de aprendizaje aplicadas a situaciones educativas e inclusive a abordar la reflexión epistemológica en Psicopedagogía veían la luz en los trabajos titulados:

- *“La constitución y desarrollo de la psicopedagogía en Santiago del Estero: Estudio de las opciones teóricas y metodológicas de profesionales santiagueños”*. (Morante, M. 2012).

- *“Modalidades de aprendizaje expresadas en la producción simbólica de tres niños de 6 años que se encuentran en diagnóstico psicopedagógico clínico”*. (Conde, F. 2013).
- *“Aprendizaje mediado por las TICs”*. (Muñoz, M. 2015).
- *“Los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos hospitalarios. La intervención del psicopedagogo como promotor de la salud”*. (Vittar, J. 2015).
- *“La Influencia del Género en la elección Vocacional de la carrera Lic. En Psicopedagogía”*. (Nieto, G. 2016).
- *“La práctica docente como re/constructora de la subjetividad: una mirada Psicopedagógica”*. (Palavecino, E. 2017).
- *“Escribir(se): Oportunidades de la escritura para la construcción del proyecto identificador de púberes en tratamiento psicopedagógico”*. (Malano, M. 2017).
- *“Investigación en Psicopedagogía: análisis de discursos y prácticas construidos en mencionada carrera entre los años 2010 y 2016”*. (Acosta, P. 2018).
- *“Modalidades de aprendizaje en el lenguaje de la danza”*. (Sánchez, R. 2018).
- *“Las dificultades atencionales expresadas en la escuela: aportes desde la Psicopedagogía Clínica”*. (Cargnelutti, C. 2019).

Las nuevas tecnologías, los ámbitos poco tradicionales de ejercicio tradicional y todo aquel espacio en el que el aprendizaje se presenta como proceso fueron incorporándose en las preocupaciones teóricas y prácticas que luego devenían en problemáticas indagadas desde la investigación por parte de los futuros profesionales. Y con ellas, se fueron proporcionando aportes contextualizados, situados y significados desde la disciplina, en un proceso de sostenimiento y consolidación profesional.

A manera de cierre: Psicopedagogía, investigación e intervención: Un camino de construcción permanente...

De las indagaciones respecto al quehacer profesional, a la problematización de la realidad para ser abordada desde la disciplina. De los trabajos monográficos que tendían a hacer un recorte teórico y tensionarlo frente a las prácticas vigentes (y a los interrogantes de la época), a producciones complejas, en los que la construcción de un problema a investigar desde la Psicopedagogía figura como necesario. De la utilización de teorías hegemónicas a la apertura a múltiples aportes teóricos, a diferentes ramas del saber, a la multi y a la interdisciplina.... En estos casi cuarenta años de desarrollo formativo, la investigación en Psicopedagogía en Santiago del Estero fue encontrando matices que se acompañaban con el contexto y las preocupaciones de los profesionales.

Actualmente, resulta casi innecesario explicitar qué hace un psicopedagogo y a qué se dedica; la consolidación en el campo tanto desde prácticas como desde discursos ha contribuido al enriquecimiento profesional, cuya identidad cuenta con reco-

nocimiento y adecuada delimitación. Y esto se refleja en los recorridos investigativos de los estudiantes avanzados, quienes se posicionan frente al conocimiento con un lenguaje propio y desde un recorte teórico definido.

Aun así, y más allá de que las condiciones de posibilidad para que la investigación avance en Psicopedagogía están dadas desde la institución formadora de profesionales, se considera que este campo sigue reflejando cierta vacancia en el desarrollo mismo de la disciplina, ya que una vez lograda la titulación son pocos los profesionales que continúan problematizando el objeto de conocimiento y sosteniendo procesos de investigación.

Como se señala, “la posibilidad de una praxis en investigación en el campo de la Psicopedagogía sólo es viable en la medida en que se den condiciones para la producción de conocimiento y procesos reflexivos” (Bertoldi, 2014, citado por Acosta, 2018, p.59). Pero más allá de que estas condiciones estén dadas, se requiere de la generación de procesos sistemáticos y regulares desde espacios no sólo académicos sino también profesionales. Al respecto, Acosta (2018) tomando a Bertoldi sostiene que avanzar en esta dirección es complejo pero necesario, ya que de esta manera se podría consolidar la disciplina y la profesión desde la reflexión epistemológica y las prácticas investigativas que contribuyan a nutrir el campo disciplinar.

En este sentido, es preciso considerar a la investigación como transversal al campo disciplinar de la Psicopedagogía, para contribuir a su enriquecimiento y a la constante superación de posibles obstáculos epistemológicos que desafiarían sus praxis.

De esta manera, resulta imprescindible continuar el recorrido iniciado ya que a la Psicopedagogía, joven disciplina, todavía “le queda un largo camino por recorrer en cuanto a producción de conocimiento teórico o metodológico estrictamente psicopedagógico” (Bertoldi, 2012, p.1, citado por Acosta, 2018 p.67).

Referencias bibliográficas

- Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2013) *Reflexión epistemológica en psicopedagogía. Relevancia y condiciones de posibilidad*. Pilquen - Sección Psicopedagogía, ISSN-e 1851-3115, Nº. 10, 2013 Resolución Ministerial N° 1.725.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar.
- Morante, M. A. (2012). *La constitución y desarrollo de la psicopedagogía en Santiago del Estero: Estudio de las opciones teóricas y metodológicas de profesionales santiagueños*. Trabajo Final de Grado. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Psicopedagogía. UCSE.
- Acosta, P.M. (2018) *Investigación en Psicopedagogía: análisis de discursos y prácticas construidos en mencionada carrera entre los años 2010 y 2016*. Trabajo Integrador Final. Facultad de Ciencias de la Salud. Licenciatura en Psicopedagogía. UCSE.
- Gómez, S.M. (2017) *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. Córdoba: Editorial Brujas. Propuesta de modificación de Plan de Estudios-Licenciatura En Psicopedagogía. Año 2012 Reglamento de Trabajo Integrador Final. Disposición N°78/17.

Aportes para pensar la Investigación en Psicopedagogía y las Investigaciones Psicopedagógicas como dimensiones constitutivas del quehacer psicopedagógico

Cristina Rafaela Ricci

crcristinaricci@yahoo.com.ar

Centro de Investigación en Psicopedagogía e
Investigaciones Psicopedagógicas [CIPsp]

Palabras clave

Investigación en psicopedagogía
Investigaciones psicopedagógicas
Dimensiones constitutivas
Quehacer psicopedagógico

Resumen

Desde nuestra perspectiva, el objeto psicopedagógico es complejo, caleidoscópico, multiforme y situado mientras que, el quehacer psicopedagógico es focalizado, específico, contextualizado y multidimensional. Asimismo, este objeto tiene una doble dimensión: la dimensión de la intervención y la dimensión de la conceptualización teórica. La primera, lo considera como objeto de intervención, mientras que la segunda lo hace como objeto de conocimiento. Esta complejidad permite considerar, en el actual escenario epis-

temológico y metodológico de las Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud, al mismo tiempo a la Psicopedagogía como Disciplina y como Profesión. Desde el punto de vista de las prácticas investigativas, sostengo que en el ámbito de la Disciplina se produce, o debiera producirse, conocimiento disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. En cambio, en el ejercicio de la profesión mediante procesos de sistematización, análisis y reconceptualización de las prácticas de intervención se produce, o debiera producirse, saberes de la práctica profesional. En ambos casos, como resultantes del desarrollo de Prácticas del conocimiento. Si bien, epistemológicamente el conocimiento disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar y los saberes de la práctica profesional comparten la condición de conocimiento científico -entendido como un tipo de saber sistemático, riguroso, crítico, comunicable, público, con cierto grado y cierta pretensión de generalización y utilización-, esta condición no implica una relación jerárquica o de sojuzgamiento de uno en relación al otro. Sin embargo, metodológicamente difieren en su origen, metodología, modo o modalidad de producción, construcción y/o configuración, no así en su finalidad: consolidar la disciplina y la profesión psicopedagógicas.

Este posicionamiento permite aportar elementos conceptuales para pensar y consolidar la investigación en el campo psicopedagógico desde dos dimensiones: la Investigación en Psicopedagogía y las Investigaciones Psicopedagógicas. Ambos tipos de prácticas investigativas, si bien son diferenciables epistemológica y metodológicamente, están imbricadas en relación con el objeto y quehacer psicopedagógico: conocer e intervenir en los procesos situados de

aprendizajes que los sujetos, a lo largo de las distintas etapas de la vida, construyen en distintos contextos. Para tal fin, abordaremos algunas consideraciones acerca del objeto y quehacer psicopedagógico, de las prácticas del conocimiento y de la actitud investigativa como sustento de la Investigación en Psicopedagogía y de las Investigaciones Psicopedagógicas. Finalmente, desarrollaremos ambos tipos de prácticas investigativas y sus respectivos vínculos con el conocimiento y con los saberes que permiten que la Psicopedagogía y las Ciencias Psicopedagógicas se desarrollen y consoliden en el campo de las Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias de la Salud e Investigación.

Introducción

En el contexto de las I Jornadas de la REDIIP partiendo de la pregunta: “¿Para qué investigar en Psicopedagogía?” Este trabajo libre aporta elementos conceptuales para pensar y consolidar la investigación en el campo psicopedagógico desde dos dimensiones: la Investigación en Psicopedagogía y las Investigaciones Psicopedagógicas. Ambos tipos de prácticas investigativas, si bien son diferenciables epistemológica y metodológicamente, están imbricadas en relación con el objeto y quehacer psicopedagógico: conocer e intervenir en los procesos situados de aprendizajes que los sujetos, a lo largo de las distintas etapas de la vida, construyen en distintos contextos. Para tal fin, abordaremos algunas consideraciones acerca del objeto y quehacer psicopedagógico, de las prácticas del conocimiento y de la actitud investigativa como sustento de la Investigación en Psicopedagogía y de las Investigaciones Psicopedagógicas. Finalmente, desarrollaremos ambos tipos de prácticas investigativas y

sus respectivos vínculos con el conocimiento y con los saberes que permiten que la Psicopedagogía y las Ciencias Psicopedagógicas se desarrollen y consoliden en el campo de las Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias de la Salud e Investigación.

Acerca del objeto y del quehacer psicopedagógico

Desde nuestra perspectiva, el objeto psicopedagógico es complejo, caleidoscópico, multiforme y situado mientras que, el quehacer psicopedagógico es focalizado, específico, contextualizado y multidimensional. Asimismo, este objeto tiene una doble dimensión: la dimensión de la intervención y la dimensión de la conceptualización teórica. La primera, lo considera como objeto de intervención, mientras que la segunda lo hace como objeto de conocimiento. Esta complejidad permite considerar, en el actual escenario epistemológico y metodológico de las Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud, al mismo tiempo a la Psicopedagogía como Disciplina y como Profesión. Desde el punto de vista de las prácticas investigativas, sostengo que en el ámbito de la disciplina se produce, o debiera producirse, conocimiento disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. En cambio, en el ejercicio de la profesión mediante procesos de sistematización, análisis y reconceptualización de las prácticas de intervención se produce, o debiera producirse, saberes de la práctica profesional. En ambos casos, como resultantes del desarrollo de Prácticas del conocimiento. Por lo tanto las prácticas se constituyen en ese punto de encuentro entre lo disciplinar, lo situacional, los procesos, los aprendizajes, las subjetividades y los contextos. Es, en ellas, que se construye la disciplina, la interdisciplina y la intervención. Así, el quehacer psicopedagógico,

como el acaecer de la praxis puede considerarse como el desarrollo de prácticas del conocimiento en la conformación de comunidades de prácticas (Guyot, 2011; Lave y Wenger, 1991).

Acerca de los saberes, de la investigación en Psicopedagogía y de las investigaciones psicopedagógicas

En el proceso de construcción de un pensamiento complejo y un paradigma de la complejidad en el campo psicopedagógico, considero que hay dos tipos de saber que se hacen presentes: el cotidiano (vulgar, espontáneo o ingenuo) y el crítico (reflexivo o científico, si por científico entendemos un saber metódico, sistemático, revisable, provisorio). El saber crítico, a su vez, se sub-divide en saber científico propio de las disciplinas o ciencias particulares y en saber filosófico.

El saber cotidiano, común a todo hombre, es indispensable para la vida; la mayor parte de nuestros comportamientos ordinarios se rige por él. Se constituye como un vastísimo depósito de experiencias, la mayoría de ellas procedentes de la tradición, del contorno humano, conjunto de vivencias que cada uno selecciona, organiza a su modo y complementa con su experiencia personal. Crece mediante una acumulación que es sedimentación, los conocimientos no se buscan intencionalmente, sino que se reciben de las comprobaciones o pseudo comprobaciones que va ofreciendo la existencia, no se vuelve conscientemente sobre sí, operan en él muchos influjos perturbadores que no son advertidos, unos ajenos a la pura actividad cognoscitiva (imaginación, sentimientos, deseos). El saber crítico supone criterios, métodos precisos; es consciente

de sí, y permanentemente está vuelto sobre sí para ponerse en claro sobre sus bases, sus articulaciones, sus alcances, sus lagunas, no tolera desajustes o contradicciones entre sus partes, porque, en cuanto consciente de sí, no puede pasar por alto la incongruencia que revela deficiencia en un parte o en otra. Mientras que el saber cotidiano sólo dispone del sentido común como criterio, el saber reflexivo se constituye auxiliado por métodos de muy diversos géneros siendo la lógica su sustento general porque se preocupa de su consistencia racional.

Estos tipos epistemológicos son diferentes también, porque involucran prácticas distintas en sus procesos de producción y de socialización de saberes y conocimientos. En el caso de la Psicopedagogía como Disciplina, Profesión y Ciencias Psicopedagógicas reconozco en el marco de epistemologías y metodologías emergentes cuatro variedades epistémicas al interior de los dos tipos de saberes antes mencionados y cuatro modalidades metodológicas de producción, configuración, reconfiguración y resignificación de conocimientos y saberes. En este punto cabe aclarar que, en relación con los tipos de saberes y las variedades epistemológicas que a continuación presento, no establezco jerarquía ni sojuzgamientos entre ellos. Esto es así porque considero que cada uno tiene su valor y utilidad para los sujetos, los procesos de aprendizajes que construyen y para las Prácticas del conocimiento desarrolladas en Psicopedagogía (Ricci, 2015; Ricci, 2020a).

Variedades epistémicas, modalidades metodológicas
y Psicopedagogía

Tipo de saberes	Variedades epistémicas	Modalidades/ metodología de producción/configuración y reconfiguración de saberes y conocimientos	Psicopedagogía: modalidades/ metodología de producción/configuración y reconfiguración de saberes y conocimientos
Saber cotidiano	Saber coloquial o anecdótico	Comentario ocasional sobre algo hecho.	Comentario ocasional sobre algo hecho en contextos de intervención.
	Saber experiencial	Narración (oral o escrita) de la experiencia y análisis meta-cognitivo. Modifica al sujeto de la experiencia, es intransferible.	Narración (oral o escrita) de la experiencia y análisis meta-cognitivo en contextos de intervención. Modifica al sujeto de la experiencia, es intransferible.
----- --- Zona de transición entre el saber cotidiano (experiencial) y el saber crítico (de la práctica profesional)	----- ---	----- -----	----- Procesos meta-cognitivos vinculados con la intervención psicopedagógica como por ejemplo: Supervisión, reflexión sobre la propia práctica, entre otros. Modifica al sujeto de la experiencia, es intransferible.

Saber crítico	Saberes de la práctica profesional, de la profesión o profesional	Sistematización de la experiencia, análisis, reconceptualización de conocimientos disciplinares y/o interdisciplinares y socialización-comunicación.	Investigaciones psicopedagógicas: 1. Proceso de despersonalización en la transferencia-comunicación al campo profesional. 2. Proceso de reconceptualización de conocimientos disciplinares y/o interdisciplinares. 3. Procesos de socialización/comunicación.
	Conocimiento disciplinar y/o trans-disciplinar de las ciencias particulares	Investigación científica según la concepción heredada de la modernidad (Método Hipotético-deductivo, Modo 1, entre otros) y/o epistemologías y metodologías emergentes en la post-modernidad como por ejemplo: Modulaciones metodológicas, Modo 2, Modo 3, entre otras).	Investigación en Psicopedagogía: proceso de producción/construcción de conocimiento disciplinar, interdisciplinar y/o transdisciplinar (Metodologías de investigación científica).

Fuente: Elaboración propia.

Lo disciplinar y lo inter-disciplinar está vinculado a la intervención de un profesional o de un equipo mixto donde cada profesional 'aporta' el conocimiento de su disciplina. También está presente cuando el profesional en Psicopedagogía 'usa' conocimientos específicos de la Psicopedagogía y/o conocimientos procedentes de otras disciplinas (inter-disciplinar). También están vinculados con el abordaje de una problemática de investigación teórica o de la práctica profesional (investigación disciplinar o inter-disciplinar). Por su parte, la investigación es transdisciplinar cuando se produce un conocimiento científico conjuntamente entre distintas disciplinas que, si bien involucra al problema abordado, lo trasciende y trasciende al mismo tiempo los límites de las ciencias específicas involucradas manifestando que las fronteras entre las ciencias intervinientes son porosas.

En este punto es necesario precisar qué entendemos por investigación y qué por intervención. En un sentido general, entendemos por investigación, "al proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso" (Achilli, 2001, p. 20). En cambio, como plantea Filiodoro (2018), intervenir es venir a interponerse y que esa interposición tiene, siempre, dos caras: mediación, intersección, ayuda, cooperación e intromisión, injerencia, intrusión, coerción, represión.

Al mismo tiempo es necesario abordar la diferenciación entre saberes y conocimiento. Para ello recurrimos a Gloria Edelstein (2013) cuando señala que,

es preciso superar la relación planteada en términos dilemáticos entre sensibilidad experiencial [saber] y la indagación teórica [conocimiento]. Si interesa

el conocimiento de las prácticas, reconociendo las particularidades de cada situación concreta, no se pueden obviar las necesarias relaciones entre el bagaje intelectual, fruto de la propia experiencia y el saber público de la ciencia y las artes disponibles. Es en este punto en que juegan un papel fundamental los procesos reflexivos entendidos como comprensiones situacionales. Los [profesionales] construyen en forma permanente su propio conocimiento, cuando se posicionan en esta suerte de conversación tanto con la situación como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en cada escenario concreto. A ello hay que integrar, sin duda, el conocimiento que, generado en otros tiempos y espacios, sirve de soporte teórico, permitiendo al [profesional] nuevas construcciones de orden conceptual desde las cuales interpretar y comprender las problemáticas de situaciones de la práctica objeto de análisis (pp. 45-46).

Por lo tanto, hay un tipo particular de saber y de conocimiento que solamente pueden configurar los Profesionales de una determinada área, sin los cuales no podría hacerse. Este saber y conocimiento no serían, solamente el producto de investigaciones según el formato canónico clásico de la ciencia moderna o los modos epistémico-metodológicos emergentes (Ricci, 2015), sino también son el resultado del desarrollo de Prácticas del conocimiento validadas en el campo profesional, campo que incluye también al académico tradicional (universitario-científico). Esto implica que, los conocimientos y saberes producidos y contruidos, en este caso,

por los profesionales en Psicopedagogía, no sólo resultan útiles al sujeto de la experiencia, sino que también tienen un grado de generalidad que resultarían útiles a otros sujetos en un mismo campo profesional y de otros campos profesionales, sujetos que no necesariamente hayan construido esa experiencia. Esto supone el reconocimiento de un sujeto que por estar haciendo y reflexionando con un sustrato teórico, puede generar algo que va más allá del hacer práctico. Por lo tanto se requiere que esa construcción práctico-reflexiva se produzca bajo ciertas reglas y siguiendo ciertos criterios porque, la propia práctica y esa toma de consciencia de lo que se hace no bastan, por sí mismas, para producir conocimiento y saber. Esto es lo que, siguiendo a Michel Gibbons (1994; 1998) definimos como configuración y reconfiguración del conocimiento. Los planteos de Gibbons no solo permiten ampliar la concepción de producción de conocimiento, sino que permiten también ampliar la visión en relación a los ámbitos y sujetos involucrados en dicha producción así como ampliar en términos del sentido o finalidad del conocimiento y del saber producido. Ahora bien, la categoría 'saberes de la práctica' desde mi perspectiva y conceptualización, alude al carácter subjetivo en los procesos de construcción de conocimiento. En este proceso de construcción convergen distintos procesos o aspectos, tales como los simbólicos, emocionales, relacionales, contextuales, conceptuales y lógicos, estos últimos no limitados ni restringidos a los procesos lógico-formales, sino también los propios del sentido común 'formateado' en el ejercicio de la profesión. Asimismo, en este proceso de construcción de los saberes de la práctica el profesional pone en juego, de manera

más o menos explícita y consciente, los distintos tipos de saberes antes mencionados. Así, los saberes de la práctica profesional se construyen en la singularidad de las Prácticas del conocimiento. En cambio, los 'conocimientos de la disciplina' aluden a un tipo particular y específico de conocimiento académico-científico, entendiendo por científico un tipo de saber de carácter público y crítico (problematizador y cuestionador), metódico y sistemático; con capacidad descriptiva, explicativa y predicativa fundamentada lógicamente y empíricamente; comunicable mediante un lenguaje preciso y con cierta pretensión de objetividad (Pardo, 2000).

En el siguiente cuadro, relaciono estas dos variedades epistémicas (saberes de la práctica profesional y conocimiento) con estas dos modalidades metodológicas (investigaciones psicopedagógicas e investigación en Psicopedagogía). Relaciones inacabadas, provisionales, en proceso de conceptualización.

Cuadro 2. Algunas características distintivas entre Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones psicopedagógicas.

Investigación en Psicopedagogía	Investigación Psicopedagógica
Características epistemológicas	
<p>* Hacer científico en el cambio epocal en el que coexisten posturas heredadas de la modernidad con epistemologías ampliadas y modulaciones metodológicas emergentes.</p> <p>* Carácter problematizador y cuestionador.</p> <p>* Producción de conocimientos teóricos y/o metodológicos referidos a la problemática de los procesos situados de aprendizajes y sus vicisitudes que involucran sujetos en contextos.</p> <p>* Requiere sistematización y comunicación para su validación y legitimación, según reglas y criterios canónicos y otros por re-definir</p> <p>* Consustancial a las prácticas de investigación.</p> <p>* Configura conocimientos de la disciplina aptos para el diálogo interdisciplinar y eventualmente conocimientos interdisciplinares.</p> <p>* Parte de un problema, pregunta o situación problemática que con el conocimiento disponible no puede explicarse, comprenderse y/o resolverse.</p> <p>*El modo de producción responde a los cánones, criterio, metodologías heredadas de la modernidad y/o de</p>	<p>*Hacer que parte de la re-configuración de conocimientos de la disciplina y de otras disciplinas resultantes de la construcción y uso de esquemas de acción profesionales.</p> <p>* Carácter subjetivo en los procesos de construcción de saberes en la singularidad de las intervenciones.</p> <p>* Convergen procesos simbólicos, emocionales, relacionales, contextuales, conceptuales y lógicos y propios del sentido común 'formateado' en el ejercicio de la profesión.</p> <p>* Pone en juego saberes cotidianos, saberes experienciales, saberes críticos. No es mera aplicación de teorías y estrategias.</p> <p>* Requiere sistematización y comunicación para su validación y legitimación en el campo profesional y, algunas veces en el campo académico, según reglas y criterios a construir.</p> <p>* Consustancial a las prácticas profesionales de intervención y docencia.</p> <p>* Configura saberes de la práctica profesional</p> <p>*Parte de un motivo de consulta y/o derivación que implica algún proceso de</p>

Objetivos	
<p>* Consolidar la condición disciplinar de la Psicopedagogía en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.</p> <p>* Aportar conocimientos que fortalezcan el diálogo inter-disciplinar en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.</p>	<p>* Trascender la experiencia personal aportando al saber del campo y del quehacer psicopedagógico, transformando saberes experienciales en saberes profesionales.</p> <p>* Socializar los saberes profesionales construidos en situaciones inéditas de intervención psicopedagógica.</p>
Propósitos	
<p>* Potencia la construcción personal y colectiva de conocimientos disciplinares y saberes de la práctica profesional psicopedagógica en el marco del quehacer psicopedagógico y del desarrollo de prácticas del conocimiento.</p> <p>* Contribuir a la construcción y fortalecimiento de comunidades de prácticas.</p>	
Actitud investigativa	
<p>*Fundamento compartido para la Investigación en Psicopedagogía y para las Investigaciones psicopedagógicas.</p> <p>*La actitud investigativa puede conceptualizarse como la capacidad y disposición de extrañamiento, desnaturalización, toma de distancia y a su vez de compromiso cognitivo y afectivo que todo profesional tiene que poder realizar y manifestar en la cotidianidad de su quehacer. Al mismo tiempo, es la actitud connatural que todo investigador tiene que desarrollar ante fenómenos del recorte de la realidad que se constituye en el ámbito de investigación disciplinar para poder producir nuevos conocimientos ante una vacancia. Este compromiso-distanciamiento son requeridos para producir procesos cognitivos sobre la realidad y metacognitivos en relación con las propias prácticas, intervenciones, percepciones, concepciones, prejuicios, sentimientos y deseos así como, en relación con todas aquellas prácticas que constituyen la urdimbre y trama subjetiva, institucional, contextual, cognitiva, afectiva, axiológica y ética que vinculan al sujeto psicopedagógico con otros sujetos, saberes, conocimientos, situaciones y contextos.</p>	

Al mismo tiempo, cabe destacar que el giro de la epistemología a partir de la segunda mitad del Siglo XX ha introducido de lleno la cuestión de la práctica y del sujeto en la consideración del conocimiento científico: nuevas opciones epistemológicas y metodológicas afectan al conocimiento y a las Prácticas del conocimiento y tienen efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de subjetividades. La posibilidad de intervención en la modificación de las propias prácticas y en las de otros sujetos pone de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, formar, enseñar o de ejercer una profesión (Guyot, 2011).

Cierre

Este es el momento en el que las instituciones que habilitan para el ejercicio de las Prácticas del conocimiento en Psicopedagogía instituyan espacios o dispositivos institucionales para que los Profesionales en Psicopedagogía desarrollen Prácticas de investigación psicopedagógica y Prácticas de investigación en Psicopedagogía (Ricci, 2020b).

Espacios cuyo propósito general sea instituirse como cantera de producción de conocimientos disciplinares y saberes profesionales en el campo de la Psicopedagogía y de las Ciencias Psicopedagógicas que permita, al Profesional en Psicopedagogía, el desarrollo de Prácticas del conocimiento con proyección social, educativa, cultural y profesional para el fortalecimiento la disciplina y del diálogo interdisciplinar constituyéndose, así, en una Comunidad de Prácticas. Dispositivos cuyo objetivos generales busquen producir conocimiento disciplinar específico del campo de la Psicopedagogía y de las Ciencias Psicopedagógicas. Configurar saberes de la práctica profesional Psicopedagógica a partir de saberes experienciales producidos en el ejercicio profesional en distintos ámbitos del quehacer Psicopedagógico. Brindar al Profesional en Psicopedagogía espacios de Investigación en Psicopedagogía y para las sistematización de saberes específicos en el marco de Investigaciones psicopedagógicas junto con instancias de formación permanente y específica a fin de desarrollar Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas. Articular acciones investigativas con Secretarías de Investigación de Facultades que cuenten con las

Carreras de Psicopedagogía, Licenciatura y Profesorados en Psicopedagogía e instituciones afines como ser Colegios Profesionales, Asociaciones, Federaciones, entre otros. Desarrollar acciones de difusión y socialización de los conocimientos y saberes producidos/configurados mediante publicación y eventos académicos. Propiciar diálogos académicos disciplinares, inter-disciplinares, intra e inter-institucionales. Posicionar a las Facultades e instituciones afines como ser Colegios Profesionales, Asociaciones, Federaciones, entre otros como un polo Psicopedagógico para la provincia, nación y región en lo relativo a investigación. Finalmente, relacionar recursivamente investigación, transferencia de conocimientos y saberes e intervención en el campo psicopedagógico.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2001) *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor.
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquén, Sección Psicopedagogía*, (15), 42-50. Disponible en: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1916/pdf>
- Gibbons, M. y cols (1994) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares-Corredor.
- Gibbons, M. et al., (1998) Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. UNESCO World Conference on Higher Education.
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Lugar Editorial.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. University of Cambridge Press.
- Pardo, R. (2000) Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas. En E. Díaz, *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Biblos.
- Ricci, C. (2015). Epistemologías y metodologías emergentes: otros sujetos, otros contextos y otros modos para la producción y legitimación de conocimiento. Apuntes para reflexionar más allá de la modernidad. *Revista Perspectivas Metodológicas*, (2), 89-116. Disponible en: <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/760/815>.
- Ricci, C. (2020a). Cuatro tesis para una Psicopedagogía. Apuntes sobre el quehacer psicopedagógico; el objeto psicopedagógico; la Psicopedagogía y la Ciencias Psicopedagógicas y, la investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía. *Revista Aprendizaje hoy*, (101/102), 75-116.
- Ricci, C. (2020b). Los Colegios Profesionales de Psicopedagogía: 'usinas' de producción de conocimiento disciplinar y de saberes de la práctica profesional. *Revista del Colegio nacional de Profesionales Psicopedagogos (Chile)*, (0), 15-17.

Eje 2

**Investigación analítica de autores
referentes en Psicopedagogía**

1. Autoras Referentes de la Psicopedagogía: Trayectoria y Contribuciones
2. Psicopedagogía Institucional: algunos aportes de Ida Butelman revisitados desde la actualidad

Autoras Referentes de la Psicopedagogía: Trayectoria y Contribuciones

Liliana Enrico

lhenrico@gmail.com

Sandra Bertoldi

bertoldi@speedy.com.ar

María Luján Fernández

fernandezmarialujan@hotmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Palabras clave

Psicopedagogía
Investigación
Referentes
Teorizaciones

Resumen:

Es intención de esta ponencia compartir algunos aspectos metodológicos de investigaciones en las que nos hemos propuesto analizar producciones teóricas de referentes de la psicopedagogía en nuestro país. Iniciamos con el estudio de algunas psicopedagogas argentinas que, por el volumen de su producción escrita y el uso/consulta de sus textos entre colegas del campo psicopedagógico nos resultaron significativas.

En un primer acercamiento, consideramos profesionales que realizaron sus publicaciones en diferentes momentos históricos para ir accediendo a un bosquejo del recorrido de la psicopedagogía. Así consideramos de los primeros tiempos (desde los años '80) a Alicia Fernández, Marina Müller, Evelyn Levy; luego a Liliana González y Clemencia Baraldi y más recientemente (a partir de mediados de los noventa) a Silvia Baeza, Norma Filidoro, y Nélide Atrio.

Los primeros resultados nos permiten afirmar que los profesionales de la psicopedagogía en nuestro país han producido conocimientos teóricos e instrumentales genuinos referidos a la problemática del aprendizaje, avanzando desde los inicios de la psicopedagogía cuando sólo se contaba con los aportes de diversas escuelas, corrientes, teorías e instrumentos derivados de variados ámbitos científicos. Hoy es posible identificar numerosos esfuerzos de teorización procedentes de prácticas profesionales y/o científicas, que buscan dar cuenta de los fenómenos y problemáticas que se presentan en las prácticas concretas. Esfuerzos muy rigurosos en tanto buscaron desde aquellos tiempos construir una posición epistemológica dando argumentos para sostenerla.

También, esos conocimientos nos desafiaron a seguir profundizando para comprender más claramente lo que entienden por objeto de estudio y de intervención de la profesión. Nos introdujeron, a su vez, en el debate acerca de si se trata de una práctica o qué posibilidades tiene de ir convirtiéndose en una disciplina. El camino recorrido nos impulsó a ampliar la muestra de referentes ya que muchos de los autores estudiados tomaban sus bases de otros, como por ejemplo de Sara Paín, la autora más representativa de los primeros tiempos de la

fundación de la psicopedagogía. Así es que hoy estamos incursionando en los trabajos de Dora Laino, Silvia Schlemenson, Haydée Echeverría, Elsa Scanio, Liliana Bin, todas con sus valiosos aportes.

Estas incursiones, en desarrollo actualmente, se dan en el marco de proyectos de investigación universitaria, de tesis de grado con estudiantes de la carrera y posgrado.

Finalmente, la pasión que nos mueve es contribuir a un ordenamiento conceptual del campo disciplinar en su devenir histórico, para enriquecer el ámbito académico y profesional de los psicopedagogos.

Introducción

Es intención de esta ponencia compartir algunos aspectos metodológicos de una de las investigaciones que nuestro equipo de trabajo¹ viene desarrollando desde el año 2006 en la línea de Epistemología, Investigación y Psicopedagogía.

Nuestro interés está centrado en el análisis de las producciones teóricas e intervenciones psicopedagógicas de referentes del campo en nuestro país y se advierten resultados significativos en nuestro campo disciplinar.

Comenzaremos explicitando el enfoque metodológico para luego desplegar las siguientes preguntas:

1. Equipo de investigación integrado por profesores investigadores de las carreras Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue de la sede Centro Regional Zona Atlántica. Responsables de la dirección: S. Bertoldi, L. Enrico, M. C Porto. Integrantes: D. Sánchez, M.L Fernández, F. Lima y S. Iguacel (UFLO) Colaboradora: A.C Ventura. Asesores: R. Follari y L. de Lajonquiére.

¿A quiénes elegimos y por qué?

¿Por qué entendemos que es importante trabajar sobre sus producciones?

¿A través de qué recursos estamos trabajando?

Desarrollo

Enfoque metodológico:

Para el recorte de estudio “Producción de conceptos en psicopedagogía” (Bertoldi y Porto, 2017) se optó por una investigación de tipo teórica la que requirió de la producción de una herramienta específica metodológica que denominamos “Herramienta de lectura de textos psicopedagógicos”. La misma nos permitió examinar en detalle las producciones teóricas escritas (libros, artículos científicos, conferencias) de profesionales como referentes nacionales que fueron seleccionadas según criterios que establecimos.

Comenzamos con la lectura cronológica de los textos localizados y seleccionados de cada autora, y se fue detectando la denominación de aquellas categorías conceptuales e instrumentales que cada una presenta como significativas para el campo psicopedagógico. En lecturas sucesivas, se fue sistematizando la definición (cuando aparecía dispersa o parcializada en cada libro) y reconstruyendo la trayectoria conceptual en los casos en que se modificaban, ampliaban o rectificaban. Al cabo de este trabajo, se realizó un primer ordenamiento conceptual en Glosarios Teóricos. Luego, se focalizó en el análisis de la función interpretación de cada concepto/categoría (relación concepto - práctica), de su encuadre cultural (contexto técnico, ideológico, elección lingüística, práctica política, medio socioeconómico) y

de sus desplazamientos (origen y comienzo). Por último, se exploraron tanto los tipos de procedimiento racional (inducción, deducción, abducción y analogías) puestos en juego, así como la rigurosidad epistemológica de las producciones escritas.

Posteriormente, se realizó una triangulación de técnicas y de información, que permitió complementar puntos de vista, dar mayor validez a los conocimientos obtenidos y controlar los sesgos del investigador.

Este estudio se localizó temporo-espacialmente en la Argentina y el período de realización durante el año 2014 al 2017.

¿A quiénes elegimos y por qué?

A partir de un conjunto de criterios seleccionamos a las siguientes profesionales, en calidad de referentes de la psicopedagogía.

Criterios:

- Por su reconocimiento profesional a nivel nacional e internacional. Esto es a nivel de instituciones de formación académica, de ámbitos profesionales en salud, educación, socio-comunitario, judicial, laboral; de Colegios y Asociaciones de Psicopedagogos; entre otros.
- Por el volumen/magnitud de su obra (hasta 2017) y la accesibilidad (tanto a sus producciones escritas como a poder tomar contacto con ellos).
- Por la adopción de su enfoque teórico-metodológico en el campo psicopedagógico. Podemos señalar que una primera lectura nos permite inferir que la mayoría de estos autores forman parte (están presentes) en la bibliografía de los

programas de formación psicopedagógica. También que hay algunos que tiene más reconocimiento a nivel académico y otros a nivel social.

Referentes seleccionados, según criterios:

Referentes	Producción escrita	Reconocimiento profesional a nivel nacional e internacional
Alicia Fernández	6 libros y 10 artículos.	Por su trayectoria y creación de espacios de enseñanza, práctica, difusión (Revista). El Centro EPSIBA (<i>Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires</i> , con el crecimiento de su ámbito de aplicación, pasó a denominarse <i>Espacio Brasileño-Argentino-Uruguayo</i>).
Marina Müller	6 libros (2 co-autoría) y 27 artículos.	Por su trayectoria. Su actividad en docencia de grado y posgrado en Universidad del Salvador – Fundadora y directora de la Revista <i>Aprendizaje Hoy</i>
Evelyn Levy	3 capítulos de libro y 10 capítulos.	Por la práctica clínica interdisciplinaria (Centro Lydia Coriat).
Clemencia Baraldi	7 libros (4 en co-autoría) y 7 artículos.	Formadora de psicopedagogos. Su participación como miembro fundador del Centro del Desarrollo Infantil (Fundación C.D.I.) y creadora y coordinadora del proyecto "Un lugar para aprender"
Liliana González	8 libros (2 en coautoría) y 9 artículos	Por el impacto de su producción escrita y en los medios de comunicación en la difusión de la psicopedagogía.
Silvia Baeza	3 libros (1 en coautoría) y 10 artículos.	Por su trayectoria en formación de grado y posgrado. Referente de la perspectiva sistémica.
Noma Filidoro	3 libros (1 en coautoría) y 7 artículos.	Por el impacto de su producción escrita. Por su formación de grado y posgrado.
Nélida Atrio	2 libros (1 en coautoría) y 2 artículos	Por su participación en el Centro de Investigación, Formación y Asistencia Psicológica y Psicopedagógica (CIFAP)

¿Por qué es importante trabajar sobre sus producciones?

Porque:

Nos permite valorar la producción propia del campo y dar visibilidad a nuestros autores

Nos permite, como equipo de investigación, contribuir a un ordenamiento conceptual del campo disciplinar en un devenir histórico, para enriquecer el ámbito académico y profesional de los psicopedagogos.

Y nos abre a nuevos interrogantes como, por ejemplo: cuál es nuestro objeto de estudio y de intervención, cuáles son las problemáticas psicopedagógicas que abordan y las llevan a teorizar, volver a pensar si es una practica/una disciplina, entre otros.

Los primeros resultados de ésta investigación nos permiten afirmar que los profesionales de la psicopedagogía en nuestro país han producido conocimientos teóricos e instrumentales genuinos referidos a la problemática del aprendizaje, avanzando desde los inicios de la psicopedagogía cuando sólo se contaba con los aportes de diversas escuelas, corrientes, teorías e instrumentos derivados de variados ámbitos científicos. Hoy es posible identificar numerosos esfuerzos de teorización procedentes de prácticas profesionales y/o científicas, que buscan dar cuenta de los fenómenos y problemáticas que se presentan en las prácticas concretas. Esfuerzos muy rigurosos en tanto buscaron desde aquellos tiempos construir una posición epistemológica dando argumentos para sostenerla. A saber:

Conceptos teóricos	Conceptos instrumentales
<p>*Modalidad de aprendizaje normal/saludable – relación enseñante aprendiz- autoría de pensamiento; modalidad de aprendizaje patologizante – relación enseñante aprendiz- problemas de aprendizaje en A. Fernández.</p> <p>*Aprendizaje de la elección vocacional en M. Müller.</p> <p>*Viscosidad de pensamiento e interpelación interdisciplinaria en E. Levy. *Aprender y sus vicisitudes en C.Baraldi.</p> <p>*Tiempos del proceso clínico en L. González.</p> <p>* Aprendizaje escolar y problemas en el aprendizaje en N. Filidoro.</p>	<p>*DIFAJ, situación persona aprendiendo (S.P.A), situación persona prestando atención (S.P.P.A.) en A. Fernández. *Contenidos escolares como instrumento clínico en N.Filidoro.</p> <p>*Hora de juego psicopedagógica con material no figurativo (H.J.D con M no F) en N. Atrio.</p> <p>*Escala sistémica de observación de clase (ESOC)</p>

Al mismo tiempo, el camino recorrido nos impulsó a ampliar la muestra de referentes ya que muchos de los autores estudiados tomaban sus bases de otros, como por ejemplo de Sara Paín, la autora más representativa de los primeros tiempos de la fundación de la psicopedagogía. Así es que hoy estamos incursionando en los trabajos de Dora Laino, Silvia Schlemenson, Haydée Echeverría, Elsa Scanio, Liliana Bin, todas con sus valiosos aportes.

También, esos conocimientos nos desafiaron a seguir profundizando para comprender más claramente lo que entienden por objeto de estudio y de intervención de la profesión. Nos introdujo, a su vez, en el debate acerca de si se trata de una práctica o qué posibilidades tiene de ir convirtiéndose en una disciplina.

¿A través de qué recursos estamos trabajando?

Tipo de Trabajos	Autores y títulos
Proyecto de investigación universitaria. Bertoldi, S. y Enrico, L. (2017).	Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017. Secretaría de Ciencia y Técnica, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue. Informe final.
Proyecto de investigación universitaria. Bertoldi, S. y Enrico, L. (2017).	Opciones epistemológicas, conceptos teóricos y prácticas profesionales en relación con el objeto teórico y el objeto de intervención de la psicopedagogía. Referentes nacionales y provinciales Argentina-Río Negro 2018-2021.
Tesis de grado Director: Mgter Sandra Bertoldi	TOVANI, Alina (2017-2019) ¿Cuál es la producción de categorías/conceptos, su encuadre cultural y efectos en la producción psicopedagógica de psicopedagogos de reconocimiento nacional? Análisis de caso: Elsa Scanio” CURZA-UNCo. Viedma, Río Negro
Tesis de grado Director: Mgter Liliana Enrico Co-directora: Mgter Sandra Bertoldi	CAYUQUEO, Vanesa (2017-19). La categoría autoría de pensamiento en la obra de Alicia Fernández.
Tesis de grado Director: Mgter Sandra Bertoldi	LACAZE, Cintia ¿Cuál es la opción teórico-epistemológica que sostiene el/los objeto(s) de intervención de las prácticas/clínica psicopedagógica de Liliana Bin desde un Servicio de Clínica Interdisciplinaria de un Hospital Público?
Tesis de posgrado Maestría. Director: Mgter Liliana Enrico	FERNANDEZ, María Lujan (2016-2019). El uso de las TIC en la escuela primaria común. Un estudio sobre las modalidades de aprendizaje en alumnos de segundo ciclo Maestría en Educación en Entornos Virtuales. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos, Santa Cruz
Tesis de posgrado Doctorado Director: Dra Roxana Ynoub	BERTOLDI, Sandra Las prácticas e investigaciones científicas en psicopedagogía en ámbitos universitarios públicos estatales. Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en la Argentina actual.

Cierre

Finalmente, la pasión que nos mueve es contribuir a un ordenamiento conceptual del campo disciplinar en un devenir histórico, para enriquecer el ámbito académico y profesional de los psicopedagogos.

Y nos invita a seguir profundizando

Referencias bibliográficas

Bertoldi S. y Enrico L. (2017). *Producción de conceptos en psicopedagogía* (2014-2017). Informe final del Proyecto de investigación V089, Secretaría Ciencia y Técnica, UNCo-CURZA.

Psicopedagogía Institucional: algunos aportes de Ida Butelman revisitados desde la actualidad

María Fernanda Levis López

mfernandalh@hotmail.com

María Victoria Luchetti

vickuluchetti@gmail.com

Universidad Provincial de Córdoba – Argentina

Palabras clave

Psicopedagogía institucional
Clínica
Subjetividad
Intervención

Resumen

A más de treinta años de la tesis doctoral de Ida Butelman y el desembarco del análisis institucional en educación, la psicopedagogía institucional se enfrenta a renovados desafíos en escenarios diferentes. Sorprende e inquieta la escasez de producciones actuales provenientes del campo teórico de la psicopedagogía institucional. No obstante, las reflexiones y análisis acerca de la institución escolar es un tema caro a la psicopedagogía.

Con la resolución Nº 239/14 del Consejo Federal de Educación, que establece pautas para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo, la perspectiva institucional renovó su legitimación en un marco normativo con lineamientos políticos. Dicha resolución deslinda el campo institucional del campo clínico, apartando al diagnóstico y la clínica de situaciones individuales del conjunto de las intervenciones posibles en el ámbito escolar; sin embargo, ello no implica desatender a los sujetos en su singularidad. En este nuevo escenario cobra relevancia la propuesta de investigación clínica de los conflictos institucionales llevada a cabo por Butelman.

En diálogo con el movimiento institucionalista francés y las conceptualizaciones de Pichón Rivière, la autora pone de relieve la dimensión institucional y posibilita que la psicopedagogía amplíe su marco conceptual. Las relaciones entre los actores institucionales, el ejercicio del poder, la comunicación y la ideología, pasaron a ocupar un lugar protagónico en los análisis de los establecimientos consagrados a la educación. El aprendizaje dejó de entenderse simplemente como una respuesta individual para pensarse como un “testimonio significativo de una red de relaciones entre la escuela y la familia” (Butelman, 1988, p. 39). De este modo, la psicopedagogía tensiona su perspectiva clínica con una perspectiva institucionalista de los aprendizajes en situación, abriendo a la posibilidad de pensar la dimensión política de la subjetividad.

A partir de estas consideraciones nos proponemos socializar nuestro análisis y reflexión acerca de la tesis doctoral de la autora, a fin de recuperar algunos ejes de análisis que nos permitan dialogar con las problemáticas actuales y las distintas encrucijadas que enfrenta la psicopedagogía institucional.

Introducción

Ida Butelman presentó su tesis doctoral en un momento muy particular de nuestro país, transcurría el año 1982 y la más terrible dictadura militar estaba llegando a su final. A pesar de las censuras y las lecturas prohibidas, se las ingenió para escribir su tesis desde la perspectiva institucional. Luego del retorno a la democracia, en el año 1988, versionó su trabajo para publicarlo bajo el formato de libro. Un análisis histórico acerca de los contextos de producción de cada texto, queda como un tema pendiente para próximas indagaciones.

Nuestra inquietud de explorar las bases fundacionales del campo de la psicopedagogía institucional nos condujo a la tesis de Butelman, quien fue pionera en construir una definición propia y producto de una investigación académica:

Considero a la psicopedagogía institucional un modelo teórico-práctico que permite una indagación, un diagnóstico y una elaboración de recursos para la solución de problemas en situaciones de carencia, conflicto, crisis, en instituciones educacionales. La psicopedagogía institucional constituye el análisis institucional en el área educacional, en relación con el contexto social. (Butelman, 1996, p. 13)

En el transcurso de su tesis doctoral fue construyendo un mode-

lo teórico práctico, en el que se pueden hallar vestigios de un proceso de transformación en los modos de analizar e intervenir en las instituciones educativas. La supervivencia de estos rastros arqueológicos fue posible porque la hipótesis de trabajo y el material de la investigación surgieron de su propia práctica profesional. En el presente artículo recuperaremos los trazos de esas huellas en los distintos apartados de su investigación para trazar un contrapunto con los lineamientos que proponen las Pautas Federales en relación a la intervención institucional en los escenarios educativos.

Del enfoque psicopatológico a la perspectiva institucional.

En su tesis doctoral Butelman desplegó el marco teórico al modo de una línea de tiempo, de una experiencia de lectura entramada en la comprensión paulatina de su función como profesional encargada del gabinete psicopedagógico. En este trayecto puntuó y ubicó distintos momentos, que inscribieron desplazamientos de su mirada acerca del acontecer en la escuela.

El trayecto que Butelman (1982) recapituló se inaugura con sus primeros trabajos en el año 1956, en el gabinete psicopedagógico escolar. Por aquel entonces se ocupaba de los “niños¹ que las maestras presentaban con dificultades de aprendizaje y de conducta” (p.5) y su intervención consistía en administrar, junto a la primera camada de estudiantes de psicología de la UBA, tests de inteligencia y proyectivos

1.El uso del masculino para referirse a las niñas y niños y otros/as agentes del ámbito educativo responde a la cita textual de Butelman y no al posicionamiento de las autoras del presente artículo.

para diagnosticar niveles intelectuales y estructuras de personalidad. Destacó que estas prácticas respondían a un enfoque psicopatológico.

Los estudios de Sigmund Freud, Anna Freud y Melanie Klein, en relación a la organización de la psique y los primeros vínculos libidinales; el yo y los mecanismos de defensa y los primeros vínculos del niño con la madre, produjo un primer movimiento en su perspectiva. Sin embargo, la apertura de su mirada al acontecer educativo llegó con las lecturas de Kurt Lewin y George Mead. Fue en el año 1959 cuando amplió y desplazó su observación desde el niño individual, aislado, hacia el grupo. En este punto es importante resaltar que los análisis de las dinámicas grupales abrevaban en dos líneas teóricas: por un lado recuperó los desarrollos conceptuales de la psicología social respecto de la dinámica de los grupos y los roles; por otro, los aportes del psicoanálisis grupalista.

No obstante, la experiencia más significativa de su práctica profesional se dio a principios de la década del sesenta cuando advirtió la dimensión institucional:

Fue en realidad un salto cualitativo en la comprensión de lo que debiera ser mi rol en una escuela, a cargo de gabinetes psicopedagógicos. Entendí que ya no podría dedicarme sólo a niños problemas y mandarlos a tratar ya sea en psicoterapia o psicopedagogía clínica. Es el comienzo de mi rol de analista institucional. (Butelman,1982, p.9)

El encuentro con los conocimientos producidos por la sociología de las instituciones, la psicología y el psicoanálisis de las instituciones marcó un antes y un después en la construcción de su propia perspectiva psicopedagógica institucional. Trazó una línea

divisoria entre un enfoque psicopatológico del aprendizaje, centrado en el sujeto individual, como objeto aislado con niveles intelectuales y de personalidad, susceptible de ser estudiado mediante test y una perspectiva psicopedagógica institucional que entendía al aprendizaje como un sistema simbólico, y en tanto tal, articulado a la dimensión institucional. En este sentido, su investigación doctoral busca demostrar que el “niño problema” es un emergente institucional. Esta última noción requiere ser desglosada a fin de ahondar en el planteo de Butelman.

Hacia una conceptualización de la dimensión institucional en educación

La institución expresa cierta orientación política de la sociedad y también expresa la presencia de lo político en lo inconsciente.

Eugène Enriquez (2002)

La noción de dimensión institucional que Butelman (1982) construyó en su tesis, se presenta intrínsecamente asociada a su hipótesis de trabajo:

Si un niño presenta dificultades en la comunicación, en el establecimiento de vínculos con la tarea, en la integración social o el aprendizaje es dable suponer que, en su forma activa, se está presentando como el emergente de un conflicto institucional cuyas raíces pueden estar en la familia; en la escuela; o en ambas instituciones. (p.3)

Bajo un esquema positivista de dos vectores, Butelman (1982) planteó al “proceso de educación del niño y su aprendizaje, como una variable dependiente condicionada por una situación más amplia, fijada por regulaciones y normas” (p.18). En este sentido, buscaba demostrar que la dimensión institucional opera como variable independiente de los procesos que acontecen en la escuela. Dejando de lado la rigidez y esquematicidad del planteo, nos interesa desagregar el concepto de institución que sustenta su construcción particular de la noción de dimensión institucional.

Pese a la polisemia de la palabra institución, su definición conceptual tendió a polarizarse entre quienes la homologaban a la estructura social y quienes solo remarcaban su carácter organizacional. La definición que la investigadora presenta se orienta en la primera línea, entendiendo a las instituciones como una zona intermedia entre el individuo y la sociedad, un espacio simbólico que se corresponde al conjunto de leyes y normas que organizan las relaciones entre las personas que viven y trabajan en la red de instituciones que conforman la sociedad.

La participación activa de la historia y cultura de los pueblos, grupos o movimientos sociales en la creación y transformación de las instituciones, condujo a Lourau (2007) a plantear dos series de triadas conceptuales. Si bien cada una de ellas refiere a distintos planos epistemológicos y políticos del concepto (González, 2002), es importante señalar que ambas se fundamentan en una concepción dialéctica de la institución; la advertencia del trabajo de la negatividad, la contradicción como condición intrínseca de la institución, imprime el carácter distintivo al punto de vista institucional.

Desde esta perspectiva, Butelman retomó la tríada que conforman la universalidad, la particularidad y la singularidad para explicar la institución educativa y las contradicciones que se manifiestan en su materialización o concreción. De esta manera, distinguió tres niveles diferentes en el conjunto normativo que rige a la educación como institución. El primero y más abstracto se corresponde con el nivel universal de la norma, que se presenta en un estado positivo y absoluto al establecer una regulación válida para todos, en cualquier lugar y en todos los tiempos. El derecho a la educación, se inscribe en dicho nivel. Sin embargo, las normas universales adquieren características particulares al pasar por la mediación de formas de organización dispuestas para la realización de las funciones institucionales. La educación sería entendida de diferentes modos según el régimen de educación laica o religiosa, privada u oficial, común o especial, etc. Además de las disparidades que establece cada sistema reglamentario, en el tercer nivel se opera una interpretación singular de las normas y sus significaciones a partir de las interacciones y formas de vinculación que se dan entre los sujetos que se reúnen para concretar el proceso educativo. En este nivel cobran gran relevancia los condicionantes sociales, culturales, históricos, políticos, económicos y psíquicos.

Este breve recorrido, por el concepto de institución, tiene el propósito de mostrar la complejidad que Butelman intentó incorporar en la noción de dimensión institucional.

Encontró un modo de conjugar una multiplicidad de inscripciones emplazando la dimensión institucional en dos registros heterogéneos, pero solidarios entre sí. Si bien uno de los componentes

del objeto de estudio continuó siendo el niño y sus dificultades, la innovación de la investigadora radicó en el modo de construir el problema de investigación. En este sentido, su noción de dimensión institucional se constituyó en una pieza fundamental en el montaje del problema. Por un lado, le permitió articular el concepto de institución en su sentido más abstracto y más concreto, como un conjunto de normas que se traduce en acciones y decires de los actores institucionales; por otro, enlazó la instancia psíquica institucional, en tanto organizadora del sistema simbólico e imaginario de significación de las acciones y decires que expresan las normativas. De este modo, buscó resolver la vieja antinomia entre lo psíquico y lo social sin pretender generar una síntesis totalizadora de componentes heterogéneos. Lo cual se evidencia en sus análisis, predominando en algunos casos las lecturas psicoanalíticas y en otros las sociológicas. No obstante, es posible trazar una línea que atraviesa ambas lecturas y que remite a las relaciones de poder y sus consecuencias políticas en la escuela.

En base a esta articulación, que buscó evitar tanto el reduccionismo sociológico como el psicológico, intentaremos mostrar algunas de sus consecuencias a la hora de considerar el sentido de «clínica» que las Pautas Federales pretenden desterrar.

Revalidación de la perspectiva institucional de la intervención en los escenarios educativos.

La crisis social, política, económica y educativa en la que transcurrieron los primeros años del siglo XXI mostró la necesidad de revisar las normativas y reglamentaciones que regulaban la educación en el territorio argentino. A partir de la sanción de las leyes nacionales 26.061, 26.206 y 26.892 comenzó en nuestro país una etapa de reconocimiento y ampliación de derechos de las niñas, niños y adolescentes, como así también, se produjeron modificaciones sustantivas en las regulaciones del derecho a la educación con la aspiración de constituir un modelo educativo orientado a la inclusión. Con el mismo objetivo, se aprobó en el año 2014 la resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación; la cual estableció que los llamados Equipos de Apoyo y Orientación Escolar pasaran a considerarse actores estratégicos en el marco del *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente*. En este contexto se instituyó como función principal de los equipos el acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje y como forma de abordaje la modalidad interdisciplinaria y la perspectiva institucional de la intervención.

Los equipos de apoyo y orientación tienen una larga tradición, sin embargo en su proceso de institucionalización puede observarse cierta discontinuidad en las reglamentaciones acerca del rol y las funciones enlazadas a las modificaciones de las políticas educativas nacionales de los últimos setenta años. En cuanto a la práctica profesional, la tendencia osciló entre los modelos de interven-

ción centrados en el alumno/a y sus dificultades y la generación de proyectos que abordan aspectos institucionales considerados cruciales para el desarrollo de los procesos educativos.

Tomando como punto de partida la diversidad, que presentan las distintas jurisdicciones en relación a las modalidades de organización, conformación e intervención de los equipos de orientación, las Pautas Federales se proponen regular tal dispersión a partir de la formulación de ciertos criterios indispensables: la perspectiva institucional, regionalización, transversalidad y conformación interdisciplinaria para garantizar las igualdades de oportunidades.

Si bien la perspectiva institucional de la intervención no es ninguna novedad, instalándose en nuestro país a partir de las lecturas del movimiento institucionalista francés y de las obras de Pichón Rivière y José Bleger, el valor de las Pautas Federales reside en el marco legal que les ofrece a los profesionales que trabajan en la orientación educativa.

Contrapuntos

A pesar de haber transcurrido casi cuarenta años de la tesis doctoral de Butelman, es posible trazar un contrapunto entre algunos lineamientos de las Pautas Federales y los virajes de la práctica profesional que investigó la autora.

La Pautas Federales comienzan argumentando el deslinde de la perspectiva institucional de intervención en educación de las clásicas técnicas del método clínico. A este respecto plantean:

Las tareas de diagnóstico y de clínica, ante situaciones individuales de los estudiantes, no pueden ser llevados a cabo por los docentes, directivos o profesionales que se encuentran desempeñando su rol en el ámbito escolar. El campo disciplinar de procedencia de los integrantes de los Equipos de Apoyo y Orientación dará elementos para orientar a los docentes sobre las prácticas de enseñanza y a los padres sobre los particulares procesos de aprendizaje de sus hijos. (Resolución CFE 239/14.)

Por otra parte, Butelman (1982) en su tesis señala:

Resulta incompleto el método de diagnosticar en los alumnos problemas individuales y aplicar un tratamiento psicopedagógico, como si problema fuera enfermedad. Es evidente que faltan datos. No siempre el niño es el problema y, en última instancia, señalarlo a priori como problema, es ya una toma de posición prejuiciosa. (p.37)

Ambos planteos confluyen en mostrar que la extrapolación de las técnicas del método clínico para el análisis de las problemáticas escolares trajo consecuencias indeseadas en las instituciones educativas. En primer lugar, la homologación de las dificultades con enfermedades terminó por psicopatologizar los emergentes subjetivos, recurriendo a explicaciones reduccionistas que desconocen la dimensión institucional de la educación. En segundo lugar, ponen de manifiesto la incidencia que ha tenido el modelo médico hegemónico en las prácticas de los profesionales en las escuelas. Al

decir de Korinfeld (2013), dicho modelo dejó marcas estructurales y funcionales desde el origen del sistema educativo mismo y consecuentemente a la formación profesional en la orientación educativa: “formados en la clínica, para la clínica o idealizando el trabajo clínico como dispositivo terapéutico individual, pretendidamente extrainstitucional, extrasistémico, extraterritorial” (p. 224).

De lo anteriormente expuesto se puede decir, que la clínica adquiere el sentido de “puro y simple examen del individuo” (Foucault, 2004, p.88) para encontrar las supuestas causantes intrínsecas de las perturbaciones. La naturalización de esta significación trajo aparejada la sustitución de la experiencia clínica por técnicas de investigación, que perdieron la posibilidad de escuchar las múltiples causas del malestar o sufrimiento producidos por y en las instituciones. De este modo, quedaron desplazados los factores políticos, sociales, culturales y económicos propios de la transversalidad institucional y factibles de generar conflictos institucionales.

En este contrapunto no solo se hallaron coincidencias, sino también diferencias. Las Pautas Federales reniegan de la palabra clínica, en el sentido recientemente presentado, pero Butelman amplió la noción para extender su alcance al plano de las interacciones, interrelaciones, intersubjetividad institucional al extremo de enunciar que realizó una investigación clínica de los conflictos institucionales.

Desde este enfoque los conflictos son definidos como “formas manifiestas de acciones con modos irracionales de encarar una situación, cuyos significados no son comprendidos por igual por las distintas partes implicadas” (Butelman, 1982, p. 98). Estos mal-

entendidos constitutivos remiten a los aspectos inconscientes del conflicto, pertenecientes al espacio colectivo y no solamente conceptualizados como individuales. El reconocimiento del no saber acerca de los condicionantes sociales y psíquicos de las acciones y decires, elucidados por las teorías freudiana y marxista, señalaría otro sentido posible para la noción de clínica. Bajo estas coordenadas, la función del/la profesional en el ámbito educativo reviste características particulares:

La función del asesor (psicopedagogo) institucional consiste en indagar, percibir y analizar los puntos conflictuales y describirlos, explicarlos o interpretarlos en los mensajes que los distintos miembros implicados en la situación le comunican, con el fin de transformar dichos conflictos en problemas para resolver. (Butelman, 1982, p.96)

Al buscar la implicación por parte de los/las actores/actrices institucionales en la problematización de la situación en la que se hayan envueltos, la realización de las funciones del/la orientador/a escolar se acerca más a la propuesta del análisis psicoanalítico que al método clínico. No obstante, se diferencia de la propuesta freudiana al incluir en sus análisis la dimensión pedagógico didáctica, la burocratización de la educación, los modos de comunicación institucional, etc. Para ello, la investigadora complementa las clásicas técnicas de indagación diagnóstica individual (que utilizaba a comienzos de sus prácticas en el gabinete psicopedagógico) con otras creadas por las teorías grupalistas, animándose a innovar en el diseño de una dinámica a la que denomina “el grupo psicopedagógico institucional” (Butelman, 1982, p.115).

Otra diferencia relevante que hallamos en este recorrido, remite a las modificaciones de las normativas que regulan las prácticas profesionales en los escenarios educativos actuales. En este sentido, la aplicación de técnicas psicométricas y proyectivas de indagación diagnósticas individual, tal como las utilizaba Butelman, resultan inviables.

Entendemos que sin estas transformaciones la revalidación de la perspectiva institucional de la intervención en educación sería solamente reformista, al mantener intactas las viejas contradicciones que se filtraron en el sistema educativo con la extrapolación del modelo médico hegemónico. Así como Butelman amplía el abordaje clínico hacia lo institucional conserva también ciertas herramientas del quehacer médico, que podrían resultar restrictivas a la hora de abordar los múltiples registros e inscripciones de las subjetividades institucionales actuales.

Consideraciones finales

Las pautas federales movilizaron el campo del análisis y la intervención en las instituciones educativas al deslindar de las prácticas profesionales las tareas de diagnóstico y clínica. La revalidación de la perspectiva institucional de la intervención nos condujo a revisar la tesis de Ida Butelman para ahondar en su planteo fundacional de la psicopedagogía institucional desde los desafíos actuales.

La connotación negativa que sugieren las Pautas Federales sobre el término clínica, poseen un aspecto muy valorable en la actualidad al no reducir las problemáticas de la subjetividad institucional a una mera enfermedad individual; pero al mismo tiempo ha clausurado ciertas potencialidades de la experiencia clínica inaugurada por Butelman. Las resistencias que se manifiestan en los ámbitos académicos y profesionales a desalojar dicha noción de las instituciones educativas, pese a estar de acuerdo con las pautas federales, muestran la necesidad de continuar explorando en las diferentes expresiones de la subjetividad que reclaman ser escuchadas y no estigmatizadas por las clasificaciones de la mirada médica.

Referencias bibliográficas

- Butelman, I. (1982) *El abordaje psicopedagógico institucional. El análisis institucional en educación*. [Tesis doctoral] <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1038>
- Butelman, I. (1988) *Psicopedagogía institucional*. Una formulación analítica. Paidós.
- Butelman, I. (1996) Espacio institucionales y marginación. La psicopedagogía institucional: su acción y sus límites. En I. Butelman (Ed.) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. (pp.13-39). Paidós.
- Enriquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades educativas.
- Foucault, M. (2004) *El nacimiento de la clínica*. Siglo XXI editores.
- González, F (2002) Análisis institucional y socioanálisis. *Revista Tramas* 18 (19), 13- 50 <https://biblat.unam.mx/es/revista/tramas-mexico-d-f/articulo/analisis-institucional-y-socioanalisis>
- Lourau, R. (2007) *El análisis institucional*. (1ª ed, 5ª reimp). Amorrortu.
- Korinfeld, D. (2013). Equipos de orientación, espacios de interlocución. En Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época*. (pp 215-238). Paidós.
- Resolución 239, Anexo II de 2014 [Consejo Federal de Educación] Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo. 22 de octubre de 2014.

Eje 3

**Psicopedagogía, epistemologías y
realidad latinoamericana**

Ensayos y análisis teórico/bibliográficos

1. Lenguaje inclusivo, adicciones y sus posibles impactos en la construcción de la identidad desde la perspectiva de la formación psicopedagógica
2. La formación práctica en psicopedagogía, tensiones de la Educación Superior entre los institutos superiores y la Universidad

Lenguaje inclusivo, adicciones y sus posibles impactos en la construcción de la identidad desde la perspectiva de la formación psicopedagógica

Nicolás De Cerchio

nicolasdecerchio@gmail.com

Universidad Abierta Interamericana, Argentina

Palabras clave

Lenguaje inclusivo

Adicciones

Identidad

Psicopedagogía

Resumen

Resulta evidente que los tiempos que corren, a partir de distintos movimientos sociales y problemáticas actuales, se hallan atravesados por una gran cantidad de emergentes de diferente índole que ponen en tensión aquello ya establecido. Entre ellos, y en concordancia al abordaje de este trabajo, se encuentran el lenguaje inclusivo y las adicciones, como así también su impacto en uno de los ejes fundamentales de la constitución

subjetiva de las personas, es decir, el desarrollo o construcción de la identidad.

El lenguaje inclusivo también denominado lenguaje no sexista o lenguaje con perspectiva de género, es una práctica que consiste en la modificación lingüística de palabras que mencionan conjuntos de personas, características, adjetivaciones y profesiones y que, durante muchos años fueron masculinizadas y asimismo, esta masculinización, naturalizada. Por su parte, cuando hablamos de adicciones nos referimos a una conducta que ha acompañado a la humanidad a lo largo de la historia. Fumar tabaco o marihuana, mascar hojas de coca, beber bebidas alcohólicas, esnifar preparados psicoactivos, utilizar diferentes opioides para el dolor, etc. Actualmente, más allá de lo mencionado, junto con sus derivados químicos e industriales, se destacan nuevas adicciones como resultado de nuestra sociedad consumista y tecnológica, como la adicción a Internet, a los juegos de azar, al teléfono celular, al sexo, a las compras y a un amplio conjunto de conductas que pueden llegar a ser adictivas.

Las consecuencias derivadas de los mencionados emergentes son relevantes tanto desde el punto de vista psicológico y social, como educativo y sanitario. Por lo tanto, el aporte desde la perspectiva e intervención psicopedagógica resulta de suma importancia. Es por este motivo que el presente trabajo buscó indagar acerca de dichas cuestiones para luego elaborar una unidad didáctica destinada a estudiantes de nivel superior que permita el análisis y la reflexión respecto de las mismas.

Dicha propuesta, en relación al encuadre de las cátedras de Semiología y Lingüística y Psicolingüística, fue ideada para, a partir del abordaje de la morfología de la lengua dentro de su estructuralismo, fomentar relaciones que permitan un análisis y pensamiento crítico en cuanto a la posible relación entre lengua, lenguaje, promoción de la salud y prevención de las adicciones, además de procurar generar transformaciones culturales en prácticas cotidianas desde la perspectiva de género, derechos humanos, diversidad y promoción de la salud.

Introducción

En el marco de las Cátedras de Semiología y Lingüística, y Psicolingüística, aparece ligada, como emergente social, la cuestión del “lenguaje inclusivo”. Justamente, las asignaturas que se ocupan de la lengua (conjunto de convenciones) y del lenguaje (“fenotipo” del individuo entre la lengua y el medio) en una carrera humanística como la Licenciatura en Psicopedagogía, no pueden, o no deben, estar ajenas a dicho asunto.

Los movimientos sociales, e instituyentes, surgen de una necesidad. En este caso la necesidad es mucho más abarcativa que la mera comunicación. Es una cuestión de identidades, de derechos, con todo lo que ello implica. El lenguaje inclusivo o incluyente, entonces, interpela al lenguaje en tanto traductor de una situación social que requiere ser reparada. Se halla en juego, nada menos, que la mismísima condición humana (Martínez, 2019).

Las prácticas educativas, lugar desde donde se intenta focalizar, también forman parte de este paradigma de transformación y es a través de la dialoguicidad, en donde se vinculan e interrelacionan las personas, sus subjetividades e identidades.

Lenguaje inclusivo en la formación psicopedagógica

Si se intenta conceptualizar al lenguaje inclusivo, según El Parlamento Europeo (2008) nos referimos a aquel que pretende “evitar opciones léxicas que puedan interpretarse como sesgadas, discriminatorias o degradantes al implicar que uno de los sexos es superior al otro, ya que en la mayoría de los contextos el sexo de las personas es, o debe ser, irrelevante” (Rodríguez, 2018, p.2).

En referencia a esta definición es preciso marcar la distinción entre las concepciones de sexo y género, siendo esta última más amplia, alejándose de lo binario que supone lo femenino y lo masculino. Por lo tanto, en el uso del lenguaje inclusivo se produce una ruptura de la idea binaria del sexo (que clasifica al mismo como femenino o masculino), abriendo paso a la concepción de género donde se visibiliza el reconocimiento y respeto a las distintas identidades existentes y, por cierto, muy diversas.

Lagneaux (2018), acerca la siguiente definición:

el lenguaje inclusivo, también denominado lenguaje no sexista o lenguaje con perspectiva de género, es una práctica que consiste en la modificación lingüística de palabras que mencionan conjuntos de personas, características, adjetivaciones y profesiones y que, durante muchos años fueron masculinizadas y asimismo, esta masculinización, naturalizada. (p. 70)

En definitiva, y aproximándonos a lo que nos convoca, si el uso del lenguaje inclusivo se potenció en el contexto actual, caracteri-

zado por procesos sociales y culturales, por cambios de paradigmas transformadores y, más aún, por normativas vigentes que tienden a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, aparece el interrogante ¿Por qué no utilizarlo, abordarlo, o cuanto menos habilitarlo, en las aulas?

Desde una perspectiva lingüística, según Angelita Martínez (2019) los y las hablantes somos seres inteligentes y sistemáticos/as, con la capacidad de re-categorizar material semántico a partir de necesidades comunicativas, como puede ser la utilización de género no binario. Si bien la lengua, como convención, posee su lado invariable dado que de otro modo sería imposible cualquier intento comunicativo; también tiene un costado mutable que varía según las necesidades de los y las hablantes en su contexto histórico. A propósito la autora advierte que “los cambios estructurales surgen de una necesidad comunicativa que provoca variación y, con el tiempo, impacta en el sistema” (p. 3).

Un grupo de personas siente la necesidad de comunicar algo trascendental y, como es habitual, busca los medios que le brinda el sistema lingüístico para lograr el mensaje intentado. Para ello, acude a las herramientas que le provee la lengua en su estado actual, entonces combina y recombina unidades. Lo hace a nivel discursivo: todos y todas, alumnos y alumnas, a nivel gráfico (la x y el arroba), a nivel léxico, al impulsar el empleo de unidades como sororidad o mixidad, pero advierte que ni las estrategias discursivas, ni las gráficas, ni la utilización de léxico novedoso alcanzan, que se necesita más y entonces acude a intervenir la morfología de la lengua.

La morfología, en términos lingüísticos, se ocupa del estudio de los morfemas o unidades mínimas del lenguaje, capaces de vehicular significados. Los morfemas pueden ser libres (autosuficientes como palabras) o ligados (necesariamente unidos a otro morfema) (Lasser, 1983, en Delgrosso, 2016).

El morfema puede coincidir en muchos casos con una palabra (sol, mar, siempre), las que son llamadas radicales, pero en otros, el morfema es parte de una palabra y por eso no se halla situado entre pausas virtuales (sol-ar, mar-es). Los morfemas derivativos son los que ocupan el último o los últimos lugares en las palabras. Uno de ellos son los sufijos, que constituyen las marcas causales, las de género y número de la flexión de los nombres y las marcas de tiempo, número y persona de los verbos (R.A.E., 1979, en Delgrosso, 2016).

Promoción de la salud y prevención de adicciones

En forma anexa a lo mencionado anteriormente, y referenciando el tema promoción de la salud y la prevención de las adicciones, el cual surge, también, como emergente social, y en pos de reconocer la problemática como un tema transversal de relevancia social y actualidad dentro de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, cabe realizar un recorrido por algunos conceptos significativos para su abordaje.

Cuando hablamos de adicciones nos referimos a una conducta que ha acompañado a la humanidad a lo largo de la historia. Fumar tabaco o marihuana, mascar hojas de coca, beber bebidas alcohólicas, esnifar preparados psicoactivos, utilizar diferentes opioides para el dolor, etc., son ejemplos de las distintas sustancias que, a lo largo de la historia, las personas han utilizado o aún siguen utilizando. Actualmente, más allá de lo mencionado, junto con sus derivados químicos e industriales, se destacan nuevas adicciones. Algunas, como se dijo, están derivadas de sustancias, como es el caso de la heroína, la cocaína, las drogas de diseño, el LSD, entre las más importantes, y otras son adicciones comportamentales, sin sustancia, como resultado de nuestra sociedad consumista y tecnológica, como la adicción a Internet, a los juegos de azar, al teléfono móvil, al sexo, a las compras y a un amplio conjunto de conductas que pueden llegar a ser adictivas (Becoña & Cortés 2016).

Cualquier droga conlleva, más o menos rápidamente, un estado de dependencia y arrastra al/a consumidor/a a las redes de un proceso complejo, caracterizado por sensaciones dolorosas de falta y

necesidad, que alimentan el consumo. Sea cual sea su verdadera relación con la toxicomanía, se trata, sin duda alguna, de personas prisioneras de conductas destructoras que sufren y hacen sufrir a quienes las rodean (Adès & Lejoyeux 2003).

Las patologías más asociadas habitualmente al consumo de drogas son el trastorno de conducta y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La conducta antisocial es otro factor de riesgo íntimamente relacionado con el consumo de sustancias y, de hecho, existe una relación entre éste último y otras conductas delictivas. Distintos estudios muestran que la agresividad física y/o psíquica en la infancia y la adolescencia es un predictor de uso y abuso de sustancias (Becoña, 2016).

La existencia en la infancia de eventos traumáticos, como pueden ser el abuso físico o sexual, o la violencia psíquica, se asocia con la aparición de trastornos mentales, especialmente con depresión y trastorno de estrés postraumático, y con el abuso de sustancias. Los sujetos que sufrieron en la infancia alguna experiencia de este tipo, tienen un riesgo tres veces mayor de desarrollar una dependencia (Becoña, 2016).

Una constante en la investigación en adicciones es el intento de descubrir una posible relación entre el consumo habitual de sustancias y la personalidad de los individuos que las usan, con el objetivo de predecir la posible aparición posterior de abuso y dependencia, así como mejorar el tratamiento y la prevención de los mismos, teniendo en cuenta las hipotéticas características distintivas de dichos individuos. Una característica de personalidad

clásicamente asociada a las investigaciones en adicciones es la impulsividad. Estudios muestran una clara relación entre el uso y el abuso de sustancias y una alta impulsividad, así como con una mayor presencia de conductas de riesgo y, consecuentemente, con un número más elevado de eventos vitales estresantes (Becoña, 2016).

Con base en lo anterior, es posible determinar la relevancia que alcanzan los ámbitos educativos (en cualquiera de sus niveles) en la promoción de la salud y la prevención de las adicciones. Los/as educadores/as adoptan un rol fundamental en dicha tarea teniendo en cuenta que es necesario comprender y valorar los “factores protectores”, a fin de crear las condiciones óptimas para un aprendizaje y desarrollo integral de los/as educandos; para lo cual la comunicación, el respeto, la empatía, entre otros, son esenciales.

A modo de cierre, es factible distinguir conceptualmente qué se entiende por promoción de la salud y qué por prevención de las enfermedades, asumiendo, a su vez, que este ejercicio le compete a cada profesional tanto de la salud y como de la educación.

La promoción tiene como objetivo favorecer la salud y mejorar las condiciones de bienestar de cada individuo y de la comunidad. La Carta de Ottawa (OMS, 1986) define la Promoción de la Salud como “el proceso de capacitación de la comunidad para actuar en la mejoría de su calidad de vida y de salud, incluso un mayor control sobre ese proceso”. Las acciones de promoción de la salud se asocian al fortalecimiento de factores protectores de los individuos y de la comunidad, procurando las elecciones individuales con responsabilidad social por la salud (De Vincezi & Tedesco 2009).

La prevención, por su parte, se propone evitar las enfermedades, diagnosticarlas, tratarlas y rehabilitar cuando sea necesario. Por lo tanto, tiene como objetivo tanto reducir los factores de riesgo como aumentar los factores de protección. Para la OMS (1998), la prevención de la enfermedad abarca las medidas destinadas no solamente a prevenir la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de los factores de riesgo, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida. La prevención de las enfermedades es la acción que considera a los individuos y las poblaciones como expuestos a factores de riesgo identificables y que suelen estar, a menudo, asociados a diferentes comportamientos de riesgo (De Vincezi, 2011).

Fundamentaciones finales

Como se ha venido mencionando, resulta de enorme valor tener presente los emergentes sociales para poder abordarlos dentro de las prácticas educativas. Es en ese espacio donde se precisa trabajar cuestiones que la sociedad en general demanda, más aún, si se trata de carreras humanísticas e íntimamente relacionadas a la salud mental.

En esta propuesta se intenta integrar, más allá de la especificidad de las asignaturas en cuestión y del temario que implica el programa, asuntos que exceden las paredes del aula e incluso a la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, es decir, tanto la lengua y el lenguaje como la promoción de la salud y la prevención de las adicciones.

En tal sentido, el desarrollo de una unidad didáctica buscará fomentar un pensamiento crítico en cuanto a la posible relación entre lengua, lenguaje, promoción de la salud y prevención de las adicciones, reflexionar, además de sobre la morfología de la lengua, acerca de los emergentes sociales tales como: adicciones y el uso del lenguaje inclusivo, y generar transformaciones culturales en prácticas cotidianas desde la perspectiva de género, derechos humanos, diversidad y promoción de la salud.

Según Ives (2014), uno de los ejes fundamentales en la constitución subjetiva de las personas es el desarrollo o construcción de la identidad. Toda persona en algún momento necesita saber quién es y, además, sentirse respetado/a y amado/a. Para ello es necesario reconocerse y ser reconocido/a. Para que esto suceda

es esencial prever un ambiente favorable en el que, antes de cualquier otra cosa, se aprendan los sentimientos, los valores, los ideales, las actitudes y los hábitos de significación ético social. Es ésta una responsabilidad conjunta que, entre otros actores, aquellos/as protagonistas en los ámbitos educativos, deben asumir; formar personas socialmente adaptadas de modo que puedan ocupar el lugar que les corresponde, como profesionales, en la comunidad.

Es, sobre todo, en la adolescencia cuando el individuo experimenta un desarrollo evolutivo integral, que pretenderá configurar la búsqueda de la propia identidad adaptada, en el mejor de los casos, a su entorno social y familiar (Carrión Otero, 2008). Los/as psicopedagogos/as poseen la inherente responsabilidad de brindar las herramientas necesarias, tanto a ese individuo como a sus familias y otros contextos, para que los procesos de identificación se desarrollen de un modo óptimo.

La identidad de género, por su parte y precisamente, refiere a la vivencia individual del género tal y como cada persona la siente, la cual puede o no corresponder con el sexo asignado al momento de nacer, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Tiene que ver con cómo una persona se siente, cómo se autopercibe o identifica: varón, mujer, travesti, etc. (Equipo ESI Santa Fe, 2019)

Son muchos los retos a los que el/la joven deberá enfrentarse para componer su estructura personal y social: definir las respuestas a los grandes interrogantes sobre uno/a mismo/a, potenciar y consolidar la propia imagen, esbozar una trayectoria profesional o de capacitación que le permita a medio plazo autogestionar su

vida, conseguir la pertenencia a un grupo de iguales donde pueda crecer en continua interacción (Gómez, 2008).

La necesidad de pertenencia y aprobación social explicará muchos de los comportamientos que el/la adolescente deberá poner en marcha para ser “uno/a más” del grupo y poder optar así a dichas ventajas. El miedo al rechazo por parte del grupo puede condicionar comportamientos sociales anómalos que tienden al aislamiento, la evitación de cualquier opinión externa y por ende, entre otras cosas, el posible ingreso al mundo de las adicciones (Carrión Otero, 2008).

A través del lenguaje se comunican ideas, conocimientos, valores y creencias e incluso prejuicios y discriminaciones. En este sentido, no es sólo un medio de comunicación, también es un producto socio-histórico que contribuye a la construcción de cómo cada uno/a se concibe a sí mismo/a y, a su vez, al mundo. Por ello, es posible señalar que el lenguaje no es neutral y se encuentra atravesado por múltiples relaciones de poder que muchas veces están invisibilizadas. Desde este punto de vista, es necesario que los/as adultos/as se ubiquen también en una situación de continuo aprendizaje, que puedan revisar y valorar críticamente los sentimientos y pensamientos que habitualmente tienen respecto de la sexualidad, y ponderar en qué sentido pueden éstos resultar un obstáculo para acompañar a los/as adolescentes en la adopción de comportamientos de cuidado. Sucede que, en muchos casos, referirse a la sexualidad, ponerle palabras a un tema que fue acallado durante siglos, puede producir miedos y hacer confrontar con las propias dificultades, incertidumbres y limitaciones. Pero mien-

tras los/as adultos/as, por momentos, parecen preferir mantener esta situación silenciada, o imprimirle una serie de mandatos, prohibiciones o significados que han recibido en su propia educación, los chicos y las chicas quedan sin el acompañamiento de adultos/as significativos/as en la búsqueda de interlocución para cuestiones que son propias de la vida, que les movilizan cantidad de emociones y sensaciones. Así, en lugar de propiciar formas de vivir la sexualidad en forma honesta, respetuosa y responsable, pueden estar dejándolos/as solos/as frente a situaciones de riesgo totalmente evitables (Equipo ESI Santa Fe, 2019).

Para finalizar, entonces, cada uno de los recursos presentados está orientado a provocar la reflexión y el sentido crítico de los y las estudiantes a fin de que ellos/as mismos/as puedan establecer relaciones y valoraciones dentro de su formación profesional.

Referencias bibliográficas

- Adès, J., & Lejoyeux, M. (2003). *Las nuevas adicciones: internet, sexo, juego, deporte, compras, trabajo, dinero*. Editorial Kairós. Recuperado de: <https://books.google.com.ar/s?hl=es&lr=&id=fCihGc3bB5cC&oi=fnd&pg=PA11&dq=adicciones&ots=YpKlu5s2wv&sig=LI6W1CEbdxJKwPBhYlsthYpBXc4#v=onepage&q=adicciones&f=false>
- Alcaraz, María Florencia (2019). *Lenguaje inclusivo. Manual de instrucciones para hablar con E*. En Revista Anfibia, Universidad Nacional de San Martín. Disponible en internet: <http://revistaanfibia.com/ensayo/manual-de-instrucciones-para-hablar-con-e>
- Becoña Iglesias, E., & Cortés Tomás, M. (2016). *Manual de adicciones para psicólogos especialistas en psicología clínica en formación*. Recuperado de: [https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/12830/Manual%20de%20adicciones%20para%20psicologos%20especialistas%20en%20psicologia%20clinica%20en%20formacion,%20Elisardo%20Becona,%20Maite%20Cortes,%202011%20\(1\).pdf?sequence=1](https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/12830/Manual%20de%20adicciones%20para%20psicologos%20especialistas%20en%20psicologia%20clinica%20en%20formacion,%20Elisardo%20Becona,%20Maite%20Cortes,%202011%20(1).pdf?sequence=1)
- Carrión Otero, J. (2008). *El Adolescente y su Grupo o entorno social*. CINTECO, Psicología Clínica y Psiquiatra. Recuperado de: <https://www.cinteco.com/el-adolescente-y-su-grupo/>
- De Vincenzi, A., & Bareilles, G. (2011). *Promoción de la salud y prevención escolar del consumo de drogas en contextos de vulnerabilidad social*. *Educación y educadores*, 14(3), 7. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5513642>
- De Vincezi, A., & Tedesco, F. (2009). *La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), 5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3116567>
- Delgrosso, A. L. (2016). *Material de cátedra. Semiología y Lingüística*. Licenciatura en Psicopedagogía. UAI
- Fuentes Montes, M. J. (1999). *La identidad juvenil. Identidad humana y fin de milenio*. *Thémata*, (23).
- Gómez, H. D. (2008). *Los adolescentes en busca de su identidad*. Colegio de la Divina Misericordia [Monografía]. Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos68/adolescentes-busqueda-identidad/adolescentes-busqueda-identidad2.shtml>
- Ives, E. (2014). *La identidad del Adolescente. Como se construye*. *Revista de formación continuada de la sociedad española de medicina de la adolescencia*, 2(2), 14-18.
- Lagneaux, M. A. (2018). *El lenguaje como herramienta de inclusión*. *Letras*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73363>
- Lozano Vicente, A. (2014). *Teoría de teorías sobre la adolescencia*. *Última década*, 22(40), 11-36.
- Martínez, A. (2019). *El lenguaje inclusivo. La mirada de una lingüista*. In 1er Congreso de Lenguaje Inclusivo 11 y 12 de abril de 2019 La Plata, Buenos Aires, Argentina. Desde la@ interviniendo la escritura al todes como forma de organizarnos. Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11015/ev.11015.pdf

Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe. *¿De qué hablamos cuando hablamos de ESI?* Aula abierta. Equipo ESI Santa Fe (2019).

Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe. *Presentación del Programa de ESI se Habla en Santa Fe.* Aula abierta. Equipo ESI Santa Fe (2019).

Rodríguez, I. Á. (2018). *Lenguaje inclusivo y derecho*. Recuperado de: https://www.derechoycambiosocial.com/revista053/LENGUAJE_INCLUSIVO_Y_DERECHO.pdf

Rubiano Ordoñez, G. S., Sicard Arenas, G. D., & Avellaneda Rincón, J. A. *Dependencia a sustancias en perspectiva de la psicología clínica sistémica y clínica comportamental* (Bachelor's thesis, Facultad de Psicología). Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19108>

La formación práctica en psicopedagogía, tensiones de la Educación Superior entre los institutos superiores y la Universidad

Etchegorry, Mariana

marianaetchegorry@upc.edu.ar

Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Palabras clave

Formación práctica
Educación superior
universitarización
Práctica profesional

Resumen

El presente escrito constituye un avance del proyecto de investigación “La formación práctica de psicopedagogos. Instituciones, sujetos, espacios y tiempos para aprender la práctica profesional”, propuesto para el doctorado en educación de la Universidad Católica de Córdoba. En el país, la psicopedagogía ocupa un espacio en la Educación Superior (ES) desde la década del 50. En la provincia de Córdoba, en 1961 se creó el Instituto Dr Domingo Cabred.

A finales de esa década surgió una nueva propuesta de grado en la Universidad Nacional de Río Cuarto y en las décadas del 70 y 80 variadas ofertas de Institutos Superiores. La década del 90 en función de una trama de decisiones políticas, iniciaron Ciclos de Complementación Curricular, y posteriormente carreras completas, en pos de brindar el acceso al grado a los profesionales. Se genera así, una tensión particular que configura modos de pensar la psicopedagogía en la ES en Córdoba, articulaciones, convenios, integraciones y transformaciones que dan cuenta de la relación entre lo universitario y lo no universitario. En el contexto provincial, la formación de psicopedagogos hoy se encuentra con toda la oferta de formación pública de gestión estatal universitaria y cinco institutos superiores de gestión privada, uno en capital y el resto en el interior. La pregunta central del proyecto de investigación ¿Cuáles son los rasgos distintivos de la formación práctica, a partir de los cuales se enseñan contenidos referidos al hacer profesional y los estudiantes construyen/aprenden los mismos? , requiere ser pensada a partir de caracterizar la propuesta de formación práctica en esta trama particular de sentidos.

El presente escrito da cuenta del análisis de la formación práctica en la ES, especialmente a partir del impacto de la Ley de Educación Superior. En esta presentación, los objetivos son, caracterizar la formación práctica en el marco de la ES y construir sentidos de la misma a partir de las propuestas que caracterizan la oferta formativa en la provincia de Córdoba. Es un estudio cualitativo, con un enfoque fenomenológico hermenéutico, que desde una perspectiva socio-histórica e institucional, propuso dos momentos de ingreso

al campo. El presente trabajo se presenta tras la realización del primero que constó de un cuestionario a profesionales de la provincia y una matriz para análisis documental de los planes de formación vigentes. La construcción de datos, puesta en diálogo con profundización teórica, revisión del estado del arte y la construcción del marco legal, permitieron el desarrollo de esta comunicación.

Introducción

La presente comunicación constituye un avance en relación al proyecto de investigación “La formación práctica de psicopedagogos. Instituciones, sujetos, espacios y tiempos para aprender la práctica profesional” propuesto para el doctorado en educación de la Universidad Católica de Córdoba. En el país, la psicopedagogía ocupa un espacio en la Educación Superior (ES) desde la década del 50. En la provincia de Córdoba, en 1961 se creó el Instituto Dr Domingo Cabred. A finales de esa década surgió una nueva propuesta de grado en la Universidad Nacional de Río Cuarto y en las décadas del 70 y 80 variadas ofertas de Institutos Superiores. La década del 90 en función de una trama de decisiones políticas, iniciaron Ciclos de Complementación Curricular (CCC), y posteriormente carrera completa, en pos de brindar el acceso al grado a los profesionales. Se genera así, una tensión particular que configura modos de pensar la psicopedagogía en la ES en Córdoba, articulaciones, convenios, integraciones y transformaciones que dan cuenta de la relación entre lo universitario y lo no universitario.

Para alcanzar un nivel de análisis acorde a la conceptualización y perspectiva epistemológica desde la que se piensa el objeto, resulta ineludible contextualizar, a partir de la recuperación de los marcos legales y las definiciones que éstos puntualizan. Así cobran sentido las dinámicas que subyacen a las decisiones pedagógicas evidenciadas en el campo. Se trata entonces de asumir una “lectura compleja”¹ que permita profundizar en el análisis de los datos construidos a partir de los sucesivos ingresos al campo.

En el contexto provincial, la formación de psicopedagogos hoy se encuentra con toda la oferta de formación pública de gestión

estatal universitaria y cinco institutos superiores de gestión privada, uno en capital y el resto en el interior. La pregunta central del proyecto de investigación ¿Cuáles son los rasgos distintivos de la formación práctica, a partir de los cuales se enseñan contenidos referidos al hacer profesional y los estudiantes construyen/aprenden los mismos?, requiere ser pensada a partir de caracterizar la propuesta de formación práctica en esta trama particular de sentidos.

El presente escrito da cuenta del análisis de la formación práctica en la ES, especialmente a partir del impacto de la Ley N° 24.521 del año 1995. En esta presentación, los objetivos son, caracterizar la formación práctica en el marco de la ES y construir sentidos de la misma a partir de las propuestas que caracterizan la oferta formativa de las carreras de psicopedagogía en la provincia de Córdoba.

Es un estudio cualitativo, con un enfoque fenomenológico hermenéutico, que desde una perspectiva socio-histórica e institucional, propuso dos momentos de ingreso al campo. El presente trabajo resulta de la realización del primero que constó de un cuestionario a profesionales de la provincia y una matriz para análisis documental de los planes de formación vigentes. La construcción de datos, puesta en diálogo con profundización teórica, revisión del estado del arte y la construcción del marco legal, permitieron el desarrollo de esta comunicación.

1.El término complejo, remite a la perspectiva del presente trabajo desde el “Paradigma de la complejidad” (Morín, 1990). En este sentido, la “lectura compleja” remite a una metodología de carácter “multireferencial”, que propone un análisis en término de relaciones a partir de indicios.⁵

La formación práctica profesional en el marco de la Educación Superior

Para iniciar el análisis propuesto, resultan claves puntualizar categorías que nos permitieron profundizar en relación al objeto de investigación: la formación práctica de psicopedagogos. Es necesario conceptualizar cómo se entiende a la misma, para lo cual recurrimos a la idea de dispositivo y dispositivo pedagógico. Estos conceptos fueron sustantivos a la manera de abordar el problema de investigación, ya que implica una toma de decisiones metodológicas de carácter multireferencial. No obstante lo anterior, consideramos para el presente escrito necesario abordar la Educación Superior hoy, su relación con la sociedad y la disciplina focalizando en la formación práctica.

La Educación Superior se construye y se resignifica en diálogo con el medio social. Consideramos el lugar de la misma en el marco del sistema educativo, constituyéndose en el último peldaño, de carácter no obligatorio que tensiona en términos de derecho al acceso. Históricamente caracterizado por altos niveles de autonomía, a partir de las legislaciones sobre finales del siglo XX, se encuentra hoy limitada por sistemas de acreditación que resultan sustantivos a su funcionamiento. Son identitarios de la ES, altos niveles de formalización y reconocimiento social (sólo accedían grupos elite). Como toda institución se encuentra interpelada por procesos de transformación social, y hoy adviene un momento de revisión de su contrato fundacional (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). Así, “Cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsa-

bilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992. p.19-20).

La Educación Superior se encuentra actualmente en un proceso de transformación que hace tambalear la estabilidad institucional alcanzada en el siglo XX. Tal como expresa Rama (2015), la institución debe responder a macrotendencias, que constituyen determinantes para las acciones y definiciones políticas en el ámbito de la educación superior. Entre ellas, menciona la tendencia a la democratización, la masividad de las aulas y la creciente feminización. Desde la posición asumida en el presente trabajo, no sólo referimos a exigencias del mundo laboral, sino que consideramos la trama del devenir de prácticas y políticas que refieren a nuevas maneras de pensar los sujetos, las instituciones e incluso el conocimiento.

Resulta sustantivo a las veces de esta investigación, recuperar movimientos surgidos en Europa en relación a la ES. Benito, Cruz y otros (2005), explicitan, recuperando discusiones al respecto, “el alumno trabaja dentro y fuera del aula. Su implicación en tareas y proyectos, y el propósito consciente de aprender mediante ellos, permitirá la construcción del aprendizaje deseado” (pág. 17) La perspectiva que surge a partir de estos debates, (siendo el de Bolonia un puntapié incluso para interpelar desde otras maneras de pensar la Educación Superior), marcó una tendencia a la inclusión y centralidad de la formación práctica, y en consecuencia una revisión de los roles de los actores del proceso.

En América Latina, con particularidades en relación al contexto, advienen también procesos de transformación. Más allá de las diferencias podemos reconocer dicotomías, que incluso algunos autores refieren, planteando la necesidad de construir análisis profundos a partir de narrativas, que trasciendan algunas dimensiones sesgadas a partir de lógicas de mercado (Peña González, 2007). Así reconocemos dos maneras de narrar el trabajo universitario, narración en la que se evidencian movimientos instituidos e instituyentes. Altbach (2001) nos alerta respecto a la necesidad de reflexionar en la complejidad del proceso, en función de la convergencia de modelos tradicionales en relación a las normas institucionales. Expresa al respecto “Es poco probable que se produzca un cambio drástico en las estructuras básicas de las instituciones académicas. El modelo académico humboltiano sobrevivirá aunque aumente el poder de las estructuras administrativas y disminuya el de los claustros” (Altbach, 2001.pág. 58)

En este contexto de producción, la Ley N° 24.521 de Educación Superior, del año 1995, entre otras resoluciones; impactan en las maneras de acreditación de las diferentes carreras profesionales presentes en las propuestas; posicionando a las prácticas de formación en un lugar relevante. Las mismas, refieren la necesidad de alcanzar las incumbencias de un profesional; y son éstas las que orientan las decisiones pedagógicas. Subyace a esta idea una manera de entender al conocimiento y la relación de éste con la práctica profesional.

Tal como expresa Souto (2011) la profesión es “una construcción socio-cultural, histórica, que se sitúa en un tiempo y en un espacio

y que, por lo tanto, está vinculada a la vida social, política, cultural, económica” (p.29) La institucionalización de una profesión, va promoviendo maneras de asumir la transmisión para la formación, en relación a un perfil que da cuenta de los requerimientos que las demandas de los sujetos en el contexto social hacen a los profesionales que la asumen. Esta dinámica es una de las preocupaciones sustantivas de la Educación Superior. Schön (1998) expresa la preocupación en relación a la escisión entre universidad y profesión; y más puntualmente refiere a cierta brecha entre pensamiento y acción. Siempre en desmedro de la acción, enclava en una manera propia de la universidad clásica con una fuerte impronta teórica y un sentido aplicacionista para el despliegue de la práctica. En relación a las universidades expresa el autor “Son instituciones comprometidas, en su mayor parte, con una epistemología particular, una perspectiva de conocimiento que favorece una desatención selectiva respecto a la competencia práctica y la maestría profesional”. (Schön, 1998. p. 9)

Recuperamos a Lahire (2006) cuando expresa “... las prácticas y los saberes se hacen más visibles y declarables en la medida que son claramente sostenidos por instituciones. Cuanto más ligados están la práctica y el saber a tiempos y lugares específicos, relativamente autónomos, son más visibles y designables como tales.” (p. 138-139) Esto marca una diferencia sustantiva en torno al lugar de la práctica y su relación con el conocimiento. Para Guyot, (2016) “la universidad como comunidad de conocimientos está en condiciones de producir los saberes calificados racional y críticamente para asumir los desafíos de una transformación necesaria” (p. 57).

El concepto de “prácticas del conocimiento”, refiere a “conocimiento en acción” (Guyot 2016), es decir el uso que se hace del conocimiento para enseñar, investigar o ejercer una profesión. Es decir el conocimiento cristaliza en las acciones que los sujetos despliegan en el marco de instituciones.

El desafío para la Educación Superior, es trascender la dicotomía entre teoría y práctica, pensamiento y acción, configurando dispositivos que hagan posible la construcción de saberes profesionales. Se trata de la transmisión de un conocimiento vivo, contextualizado y reflexionado. Como expresa Rama (2015), “la actual revolución tecnológica está cambiando el escenario de los saberes y las disciplinas” (p.25) constituyendo así un cambio en “el uso y el significado” del conocimiento. Continúa su análisis, señalando como este proceso de transformación del conocimiento y de los saberes, exige por su parte nuevas “formas de creación y transmisión de los saberes” (p.26) Como expresa Zabalza (2011) “poco a poco, prácticamente todas las carreras universitarias han ido incluyendo un período de prácticas supervisadas en contextos reales de trabajo, fuera de la propia institución académica” (p.22).

En la Argentina, este movimiento impacta en la transformación de la formación docente, en tanto búsqueda de alternativas para articular teoría y práctica en las propuestas de los diseños curriculares. La psicopedagogía no se encuentra incluida en el mencionado artículo, no obstante reviste las características de las profesiones que se mencionan, lo que generó un interés de los colegios profesionales del país, organizados por la Federación Argentina de Psicopedagogos en trabajar para lograr la inclusión en el mismo.

La Ley de Educación Superior permitió repensar las instituciones, en tanto las llamadas terciarias, actualmente Institutos Superiores, con un carácter diferenciado -en cierto sentido de menor jerarquía en la representación social-, son reconocidas en su marco. Rama (2018) realizó un análisis de los procesos de transformación de instituciones técnicas a universidad y menciona que “la valoración de las certificaciones universitarias respecto a las formaciones de nivel terciario se constituye en un centro de esos procesos en los mercados de trabajo” (p.9)

A partir de ese marco de reconocimiento, los institutos superiores ofrecen formación técnica y docente; y articulan en algunos casos con formaciones de grado universitario. Tal es el caso de la psicopedagogía en el contexto provincial. La disciplina tiene un origen reciente, que algunos autores ligan a una práctica. Reconocemos en nuestro país una progresiva institucionalización, a partir de la apertura de la carrera de Licenciatura en la Universidad del Salvador en el año 1956 (Gomez, 2015)

En la provincia de Córdoba la formación se encuentra ligada a la docencia especializada, el Instituto Dr. Domingo Cabred comienza a dictarla en el año 1961, constituyéndose en la primera oferta. Tal como expresa Gomez (2015) se transforma en una institución “de peso” para la provincia y el país. En la década del 70 será significativa la apertura de la primera propuesta universitaria en la Universidad Nacional de Río IV; y progresivamente se irán sumando en la apertura numerosos institutos superiores, entre los cuales los cinco aún cuentan con la formación (estos últimos ofertas públicas de gestión privada).

La reorganización que adviene tras la sanción de la LES y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, impactó en la formación de psicopedagogos. En ese momento, la psicopedagogía debió ajustarse a los requerimientos de la formación técnica. En consecuencia se planteó un cambio de plan que produjo resquemores en el entorno profesional. Incluso los institutos superiores de mayor representación social y el Colegio Profesional de Psicopedagogos, se movilizan para exigir que no se sumara al título la palabra técnico, en tanto no respondía a la Resolución de las incumbencias nacionales, ni tampoco a la ley provincial del ejercicio profesional. Así, en el caso del Instituto Superior Dr. Domingo Cabred, única oferta pública de gestión estatal en la provincia se aprueba por resolución 550/05 de la Dirección de Enseñanza Media Especial y Superior, el plan de formación de “Psicopedagogos”, como carrera técnica.

En este contexto, la práctica es concebida de manera singular en la propuesta de los Institutos Superiores, como decíamos ligada a los lineamientos políticos de la formación docente, adquiere una centralidad y un sentido de transversalidad. Esta perspectiva atravesó las reflexiones en torno a la organización del nuevo plan. Así, incluyeron Unidades Curriculares de práctica, en algunos casos desde primer año, en otros con mayor intensidad en los últimos años.

Contexto metodológico

La investigación origen de la presente comunicación, enmarca en una propuesta cualitativa, la realidad es entendida como compleja y relacional. La perspectiva es institucional y socio-histórica y busca a partir de la recuperación de los discursos, el análisis de normativa, planes de estudio, programas y planificaciones, analizar las particularidades de la formación práctica y su impacto en la práctica profesional.

Frente al objeto de estudio “formación práctica”, se hace necesario profundizar en estrategias metodológicas que permitan complejizar la lectura, de allí que la fenomenología hermenéutica nos brinda la posibilidad de “fusionar métodos de conocimiento cognitivo y no cognitivo, gnóstico y pático” (Van Manen, 2003. p. 13) En esta línea de construcción investigativa, la esencia del objeto refiere a sus rasgos distintivos, siempre ligados al contexto, la (inter) subjetividad y el lenguaje. Se trata de estrategias abiertas consistentes con la manera de reflexión de las ciencias humanas en general, y la psicopedagogía en particular. Tomando las palabras de Souto (2017), se trata de una investigación “multireferencial”.

Tal como expresa Garay (2019)² se planteó un primer momento de carácter “pre-teórico”, a partir del cual se estableció un estado de situación para la toma de decisiones del segundo momento. El objetivo del primero (de carácter descriptivo) es ajustar las preguntas de investigación, decisiones respecto al contexto teórico y

2. Entrevista a Lucía Garay en pos de la producción del anteproyecto de investigación.

metodológico, y establecer los criterios de selección de la muestra para el segundo ingreso (momento descriptivo/interpretativo)³.

Se realizó la recuperación de los planes de formación, el mismo implicó la construcción de una matriz de análisis en pos de puntualizar particularidades de la formación práctica (nombre, lugar de la misma en la fundamentación del plan, concepción de la relación teoría y práctica y dispositivos planteados) Por otro lado, se realizó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Se utilizó un formulario google que se compartió con profesionales matriculados de la provincia (en primer lugar a través del colegio profesional, y redes sociales como facebook y whatsapp. Las preguntas se organizaron en torno a tres secciones, en una primera datos generales en torno a la formación, institución de procedencia y tiempos; como también la inserción laboral actual. La segunda sección referida a la formación práctica, y la tercera en relación al impacto de la formación en su práctica laboral actual. El instrumento fue puesto a prueba con cinco profesionales de la provincia (diferentes regionales).

3. Cabe destacar que la población seleccionada refiere a profesionales en actividad, entre los cuales se contará con aquellos a cargo de la formación práctica.

Sistematización descriptiva del primer ingreso al campo

Actualmente con la transformación del Instituto Superior Dr. Domingo Cabred en Universidad Provincial de Córdoba y su oferta de Licenciatura, quedan cinco ofertas de formación no universitaria en la Provincia de gestión privada que ofrecen el título de Psicopedagogo, Instituto Católico Superior – Córdoba Capital, Instituto Superior Víctor Mercante e Instituto Gabriela Mistral – Villa María, Instituto Fasta – San Francisco e Instituto de Enseñanza Superior (IDES)- Río Tercero. Las otras ofertas universitarias son Universidad Nacional de Río IV, Universidad Provincial de Córdoba (Licenciatura y CCC), como ofertas públicas, y la Universidad Nacional de Villa María que ofrece Ciclo de Complementación Curricular (CCC). Por otro lado, ofertas privadas como la Universidad Blas Pascal y la Universidad Católica de Córdoba que ofrecen tanto Licenciatura como (CCC).

En relación al análisis de los planes de estudio, recuperamos todos los planes vigentes en la provincia; no obstante de tres instituciones (dos institutos superiores y dos universitarios) solo se consigue la “caja curricular” y algunas conceptualizaciones compartidas en la página web institucional. Resulta sustantiva la preocupación por la relación teoría y práctica en todas las fundamentaciones. Se expresa la misma de diferentes maneras y todas en tensión con la práctica profesional. Se observa un importante avance en torno a la formación práctica a partir del 2000. Dos de las propuestas incluyen el plan especificaciones en torno a la práctica de formación, en términos de departamentalización, espacio integrador y proyecto

de práctica. Cabe destacar que en las ofertas universitarias, con excepción de la UPC en tanto construida a partir de la formación terciaria (Instituto Dr. Domingo Cabred) la formación práctica se encuentra ligada a los últimos años de la carrera, e incluso puede inferirse en la explicitación planteada en una de ellas una clara intención aplicacionista. En el caso de la formación universitaria tradicional, puede darse cuenta de una preocupación sustantiva en torno a la temática, y el desarrollo de un dispositivo diferenciado y específico en relación a orientaciones como es el caso de la UNRIV. En esta universidad incluso hay una fuerte crítica explicitada en la construcción del plan en relación a planes anteriores y se agrega la siguiente explicitación articulando las actividades prácticas con un proyecto intercátedra. En las propuestas universitarias hay una referencia clara en torno a la práctica profesional y la relación teoría y práctica en términos epistemológicos.

Identificamos una manera particular de explicitar la articular la práctica, “transversalización”, “espacio de articulación” “espacio de integración”; especialmente en los institutos superiores. Una de las propuestas de instituto superior, incluye en su texto la explicitación del carácter del campo de la práctica profesionalizante, según resolución. 229/14 del Consejo Federal de Educación. Recuperamos a las veces de la presente socialización, los datos relevantes en torno al tema, obtenidos del formulario administrado a los profesionales matriculados de la provincia. Los años de egreso en relación a los licenciados corresponde en un 53,4% a egresados de hasta 5 años y hasta 10 años de egreso el 88,2% (incluyendo Licenciados de Ciclo de Complementación Curricular). Permite inferir una tendencia al

acceso a la titulación de grado. Esto se relaciona con las particularidades de la formación en la provincia, el alto impacto de las propuestas terciarias y el acceso al grado en los últimos 10 años. Sería interesante también realizar un análisis en término de prácticas entre los institutos superiores y los Ciclos de Complementación Curricular (en este caso solo la UNVM incluye formación práctica)

El 61,2% se formó en el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred, 12,5% en el Instituto Católico Superior, 7,6% en el Instituto Víctor Mercante y el 6,3% en el Instituto Gabriela Mistral. Los graduados pertenecen el 32,4% a la Universidad Provincial de Córdoba, 18,1% a la Universidad Blas Pascal (Oferta única entre los años 1996 y 2000), 16% a la Universidad Nacional de Río Cuarto, 16% a la Universidad Católica de Córdoba, y un 8,5% a la Universidad Nacional de Villa María. Es significativo el lugar del Instituto Superior Dr. Domingo Cabred, y la Universidad Provincial de Córdoba (aún con su corta trayectoria).

Consideraciones finales

En la década del 90, en forma paralela a la institucionalización progresiva de la psicopedagogía, la aprobación de la Resolución N° 2473 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación: Incumbencias Profesionales del año 1989 y en la Provincia, la sanción de la Ley de ejercicio profesional del Psicopedagogo (Ley 7619/87); se inicia un proceso de transformación de la oferta terciaria a universitaria. Si bien la única incumbencia diferente entre el psicopedagogo y el Licenciado, es la práctica de investigación, fueron las exigencias del título de grado desde la Superintendencia de Salud, lo que hizo necesario el acceso al grado para la autorización de la atención a través de obras sociales.

Se observó así un progresivo proceso de universitarización de la oferta de formación. A este respecto Rama (2018) tras analizar esta situación en Uruguay, reconoce un amplio conjunto de variables, entre las que menciona “demandas de los mercados de trabajo y demandas de certificación” (p.9) En relación a la valoración social de la formación universitaria, que “en esta dinámica de elevación del nivel de formación, el actor dominante universitario determina formas de isomorfismo institucional que explican las características dominantes de la nueva institucionalización” (Rama, 2018. p.10). Reconocemos tensiones sustantivas a la configuración de los dispositivos de formación práctica en la provincia a partir de la relación entre institutos superiores y universidades.

Referencias bibliográficas:

- Altbach, P. G. (2001). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Cátedra Unesco de Historia y futuro de la Universidad.
- Benito, Á., Cruz, A., Bonsón, M., Enguita, C., & Icarán, E. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria. En el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Giannone, A., & Gómez, M. (2006). Historia de la psicopedagogía en la ciudad de Córdoba. Desde la década de 1930, hasta la institucionalización académica en el instituto superior de psicopedagogía y educación diferenciada "Dr. Domingo Cabred".
- Gómez, S. M. (2015). Investigación y psicopedagogía. Aspectos a considerar en la construcción de conocimiento psicopedagógico. En O. C. Bonetti, & M. M. Pisano, *La psicopedagogía: puente de encuentro entre salud y educación* (págs. 29-38). EDUCC.
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios educativos*(9), 43-58.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial.
- Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior. Argentina. 1995
- Ley N° 7619. Ley Provincial de ejercicio profesional del Psicopedagogo. Córdoba, Argentina. 1987
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2016). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación* (5° Edición 2016 ed.). Homo Sapiens.
- Peña González, C. (2007). Prólogo. En J. J. Brunner, & D. Uribe, *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior* (págs. 5-11). Universidad Diego Portales.
- Rama, C. (2015). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Universidad Católica Boliviana.
- Rama, C. (2018). La universitarización de la formación terciaria técnica como un eje de la expansión de la educación superior en Uruguay. *Debate Universitario*, 9-20.
- Resolución N°2473. Incumbencias Profesionales del Psicopedagogo. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. 1989
- Resolución N° 550. Dirección General de Educación Superior. Psicopedagogía. Córdoba, Argentina 2005
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEE como reto para la Educación Superior*. Narcea.
- Sanjurjo, L., Caporossi, A., España, A. E., Hernández, A. M., Alfonso, I., & Foresi, M. F. (2015). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (4a edición ed.).
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Como piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación. Facultad de Filosofía y letras*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Serie Los documentos 10.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Zabalza Beraza, M. Á. (Enero-Abril de 2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación* (354), 21-43

Eje 4

**Investigaciones desarrolladas en el
marco de la Psicopedagogía**

1. Aprendizaje de notaciones numéricas en niños y niñas de 4 a 6 años
2. La posición de reciénvenido en las prácticas de pregrado
3. Prácticas de diagnóstico psicopedagógico. La construcción de observables a partir del juego con niñas y niños
4. Motivación académica y elección vocacional en estudiantes universitarios
5. Atención selectiva y sostenida de adolescentes de 12 y 13 años

I Jornada Nacional de REDIIP

6. Intervenciones educativas y psicopedagógicas para promover el desarrollo en la primera infancia

7. Un estudio de caso: las prácticas profesionales supervisadas del Ciclo de Complementación Curricular de la Universidad de la Cuenca del Plata

8. Aproximaciones psicopedagógicas a los procesos imaginativos de los adolescentes a partir del uso de las TIC

9. Desafíos de la escritura académica en Psicopedagogía. Acompañar a estudiantes en la construcción de la posición de escribiente en su trabajo final

10. Trayectorias estudiantiles: configuración de condiciones críticas y su relación con el abandono o discontinuidad de estudios universitarios. El caso de lxs estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras

11. El egreso universitario a término

12. Aprendizaje universitario: una mirada cualitativa

13. El aprendizaje matemático de niños/niñas preescolares de instituciones de Nivel Inicial (NI) en situación de desfavorabilidad. Una intervención en contexto

14. Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en el trabajo pedagógico. Su finalidad y enseñanza en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales en 2do ciclo de Educación Primaria

15. La intervención psicopedagógica en los equipos de orientación educativa (EOE): miradas e interpelaciones desde la investigación

16. El psicopedagogo como asesor didáctico para la lectura y la escritura. Tipos de intervenciones

Aprendizaje de notaciones numéricas en niños y niñas de 4 a 6 años

Melina Carta Díaz

melina_cartadiaz@hotmail.com

Jimena Rodríguez

jimena_soledad_rodriguez@hotmail.com

Alejandra Martinelli

amartinelli@ugr.edu.ar

Universidad del Gran Rosario, Argentina

Palabras clave

Notaciones numéricas

Psicopedagogía

Representación propia

Resumen

Desde edades tempranas los/as niños/as interactúan con diversos sistemas notacionales, reconociendo sus características formales primero, y de contenido más tarde, pudiendo de a poco identificarlos, diferenciarlos y relacionarlos (Brizuela, 2003; Ferreiro & Teberosky, 1979; Teberosky, Martí & García-Mila, 1998; Tolchinsky, 1993; Tolchinsky & Karmiloff-Smith, 1992). Varios estudios indagaron las particularidades de las primeras producciones de los/as niños/as

(Scheuer, Santamaría & Bordioli, 2013; Scheuer & De La Cruz, 2012). En esta investigación nos propusimos ampliar tales resultados, con el propósito de generar un aporte al conocimiento sobre el desarrollo de las notaciones numéricas que permita fundamentar y complejizar las intervenciones psicopedagógicas en el campo estudiado. Los objetivos específicos fueron: 1) Analizar y describir los tipos de notaciones numéricas que niños/as de 4, 5 y 6 años producen en el marco de una entrevista, en función de la edad de los/as niños/as; 2) Elaborar un sistema de categorías para identificar y describir las notaciones de los/as niños/as que recupere la especificidad y sentido de cada producción. Utilizamos un diseño no experimental transversal de alcance descriptivo. Participaron 45 niños/as de entre 4 y 6 años que fueron entrevistados en sus domicilios particulares. Previamente obtuvimos por escrito el consentimiento informado de los padres. En las entrevistas, solicitamos a los/as niños/as que respondieran las consignas de Scheuer, Santamaría y Bordioli (2013). Realizamos una reducción de los datos (Rodríguez Sabiote, 2003) y un proceso de categorización inductiva, partiendo del sistema de categorías propuesto por Tolchinsky (1993). Actualmente nos encontramos avanzando en la codificación de las respuestas. Las categorías primarias son: 1) representación global de la cantidad, 2) una sola figura, 3) correspondencia término a término, 4) cifras, 5) cardinales, y 6) cifras y escritura (Tolchinsky, 1993). A partir de ellas generamos nuevas subcategorías para recuperar los detalles y especificidades de las producciones obtenidas. Para las notaciones que eran numerales arábigos (cifras y cardinales) incorporamos las siguientes subcategorías: convencional, rotado en eje horizontal,

rotado en eje vertical, otro cardinal, representación propia. Específicamente resaltamos la categoría de representación propia, que pretende nominar aquellas notaciones que por las variaciones de la norma que plantean, se apartan de la forma convencional de los numerales. De este modo, interpelamos el discurso dominante que las nombra en términos de negación, como notaciones no convencionales. También problematizamos las hipótesis respecto de cómo se aprenden dichos conocimientos, contribuyendo a desnaturalizar que los/as niños/as aprenden notaciones numéricas convencionalmente y en la escuela.

Introducción

Desde muy temprano en sus vidas los niños interactúan con diversos sistemas notacionales, dibujo, escritura, notación numérica en los cuales van reconociendo características formales primero, y de contenido más tarde, que les permiten de a poco identificarlos, diferenciarlos y relacionarlos (Brizuela, 2003; Ferreiro & Teberosky, 1979; Teberosky, Martí & García-Mila, 1998; Tolchinsky, 1993; Tolchinsky & Karmiloff-Smith, 1992). En lo que respecta al dominio numérico, la enseñanza formal del sistema de notación numérica se inicia entre los 5 y 6 años, cuando los niños acceden a la escolarización primaria. El/ la psicopedagogo/a debe comprender los procesos de aprendizaje de las notaciones numéricas iniciales y desplegar estrategias profesionales para interpretarlas y problematizarlas en función de los sentidos singulares que los niños atribuyen a sus marcas. Varios estudios han indagado las particularidades de estas primeras producciones de los niños (Scheuer, Santamaría & Bordioli, 2013; Scheuer & De La Cruz, 2012).

En esta investigación nos propusimos ampliar los resultados de los estudios previamente mencionados con el objetivo general de generar un aporte al conocimiento sobre el desarrollo de las notaciones numéricas que permita fundamentar y complejizar las intervenciones psicopedagógicas en el campo estudiado. El primer objetivo específico fue analizar y describir los tipos de notaciones numéricas que niños/as de 4, 5 y 6 años producen en el marco de una entrevista, en función de la edad de los niños/as. El

segundo objetivo específico fue elaborar un sistema de categorías para identificar y describir las notaciones de los niños y niñas que recupere la especificidad y sentido de cada producción.

Método

Diseño

Se utilizó un diseño no experimental de corte transversal y alcance descriptivo.

Participantes

Participaron del estudio 45 niños de entre 4 y 6 años, de nivel socioeconómico medio, que fueron entrevistados en sus domicilios particulares, previa firma de un consentimiento informado por parte de sus padres.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos fue la entrevista, en el marco de la cual les solicitamos a los niños que respondieran las consignas de la tarea empleada en el estudio de Scheuer, Santamaría y Bordioli (2013), realizando un ajuste en los materiales empleados. En lugar de hablar de tazos se propuso el conteo de figuritas. Se utilizó la entrevista como modalidad de indagación debido a que genera un contexto adecuado para que los/las niños/as desplieguen tanto sus conocimientos acerca de la notación numérica como sus perspectivas acerca de sus producciones.

Procedimiento

Una vez que el niño/a había entrado en confianza con la entrevistadora se procedió con la entrevista. Con el objetivo de situar al niño/a en el dominio numérico, en primer lugar, se inició con una consigna de conteo oral, a partir de la cual se fueron incorporando las consignas que solicitan la notación.

Serie Oral: Se preguntó al/a la niño/a ¿conocés los números? ¿sabés contar? Alentándolo/a a que inicie la serie numérica. En caso detención o error, se ayudó a continuar repitiendo los últimos números que había enumerado correctamente (“uno, dos, tres... ¿cuál sigue?”) y/o proporcionando el siguiente esquema (“me parece que después del cinco viene el seis...”).

Notación Serie Oral: Se solicitó al/a la niño/a: ¿Podrías anotar todos los números que dijiste recién?

Serie Figuritas: Presentando tres figuritas sobre la mesa, en disposición irregular: “Ahora nos vamos a imaginar un nene de tu edad a quien le gusta mucho juntar figuritas. Le regalaron figuritas. ¿Cuántas tiene?” En las situaciones en que el/la niño/a no apeló al conteo se le solicitó explícitamente. Se agregaron figuritas hasta llegar a diez, luego a los treinta, preguntando en cada caso “¿Cuántas tiene?”.

Notación Figuritas Presentes: Luego de cuantificar cada colección se solicitó: ¿Podrías anotar cuántas figuritas tiene?

Notación Figuritas Imaginadas: ¿Cómo anotarías un número muy grande de figuritas? ¿Y uno muy chiquito? ¿Y si hay menos todavía?

Notación Edades: ¿Cómo anotarías la edad que tenés? ¿Y cuando seas viejito/a? ¿Y cuando eras chiquito/a?

Notación Estrellas: ¿Podés anotar el número de estrellas que se ven en el cielo a la noche? ¿Y el número de estrellas cuando está nublado y se ve poco? ¿Y cuando no se ve ninguna estrella?

Codificación y análisis de los datos

A partir del dato en bruto obtenido mediante las entrevistas, se llevó a cabo una reducción de los mismos (Rodríguez Sabiote, 2003) realizando un proceso de categorización inductiva, partiendo del sistema de categorías propuesto por Tolchinsky (1993).

Resultados

Al momento, el análisis de los datos no ha sido concluido, en tanto nos encontramos avanzando en el proceso de codificación de las respuestas de los niños y niñas. Partiendo del sistema de categorías propuesto por Tolchinsky (1993): 1) *representación global de la cantidad*, 2) *una sola figura*, 3) *correspondencia término a término*, 4) *cifras*, 5) *cardinales*, y 6) *cifras y escritura*, generamos nuevas categorías para recuperar los detalles y especificidades de las producciones de los niños. Para las notaciones que eran numerales arábigos (cifras y cardinales) incorporamos las siguientes subcategorías: convencional, rotado en eje horizontal, rotado en eje vertical, otro cardinal, representación propia. La generación misma de este sistema de subcategorías es un aporte de este estudio que puede ser empleado en el futuro por otros investigadores en la materia.

A continuación, presentamos ejemplos de producciones de los niños para cada una de las categorías. En algunos casos presentamos dos producciones para cada categoría, una de las cuales se corresponde con claridad a la descripción que realiza Tolchinsky (1993), y otra que puede considerarse un área gris, en tanto podría corresponder a más de una.

1) Representación global de la cantidad

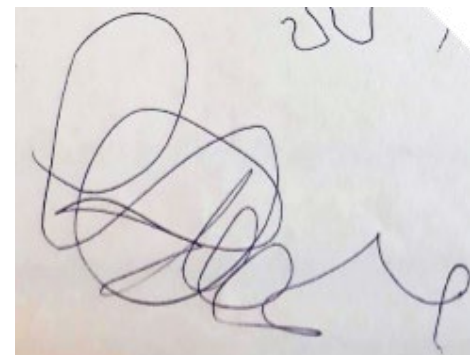


Figura 1. Representación global de la cantidad ante la consigna:

“Anotá tu edad cuando seas viejito”

Las grafías ligadas que componen la Figura 1 son representativas de la categoría denominada representación global de la cantidad, donde el niño pone de manifiesto una serie de grafías continuas y de considerable extensión para una cantidad equiparable a la edad de “cuando sea viejito”.

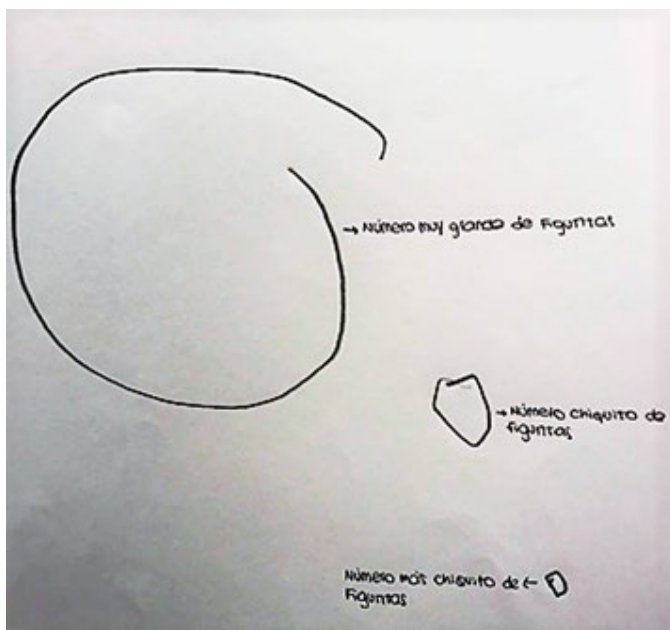


Figura 2. Representación global de la cantidad ante la consigna: “Anotá un número grande, uno más chico y uno más chiquito de figuritas”

Si se comparan la Figura 1 y la Figura 2, puede observarse que ciertas notaciones adquieren un sentido interpretativo diferente si se encuentran junto a otras marcas del mismo productor. Tal es el caso de la última figura, donde la globalidad de la representación se interpreta al comparar el tamaño de las notaciones en relación

con la consigna dada. La niña del ejemplo representa globalmente la cantidad de figuritas estableciendo una relación entre la magnitud de la marca y los cuantificadores incluidos en la consigna: grande, chico, más chico. En esta producción la niña realiza una única marca gráfica para representar cada cantidad. Veamos la siguiente categoría para luego proseguir con el análisis.

2) Una sola figura

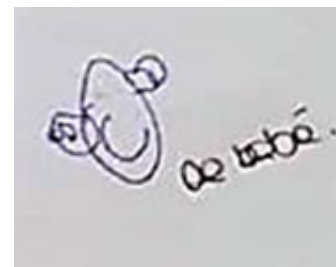


Figura 3. Una sola figura. Notación edades tiempo pasado. Consigna: “E: - ¿Y cuando eras más chiquita todavía? (¿Cómo anotarías cuántos años tenías?)
N: -Ahí está la cara del bebé cuando era chiquita yo. Ah para, no le hice los aritos todavía. (se los dibuja)”

En esta producción, el interés de la niña entrevistada se encuentra claramente centrado en representar la cualidad del objeto (edad de bebé).

Volviendo al ejemplo presentado en la figura 2, si bien el esfuerzo parecería no estar focalizado en representar la cualidad del

objeto (figuritas), aunque por la edad de la niña sería esperable que el rectángulo que podría representarlas estuviera reemplazado por formas circulares, la productora realiza una única figura para representar la cantidad solicitada. Este tipo de producciones se encontraron en diferentes niños y niñas. A partir de ello, reflexionamos acerca de lo notacional como espacio problema. Al tener que realizar marcas diferenciadas para cantidades diferentes, los/las niños/as confrontan sus notaciones iniciales, tal vez centradas en la cualidad, con los cuantificadores incluidos en la consigna y producen soluciones inéditas que pueden ser interpretadas en el contexto de producción y en el diálogo con ellos/as.

3) **Correspondencia término a término**

Este tipo de producciones se caracteriza por la realización de una grafía para cada uno de los objetos a notar. Tolchinsky (1993) señala que otro rasgo distintivo consiste en que todos los grafismos, ya sean icónicos o no icónicos son repetidos, esta característica aportaría datos respecto de diferenciaciones formales incipientes respecto del sistema de escritura.



Figura 4. Correspondencia término a término con grafismos icónicos ante la consigna: “¿Podés anotar cuántas figuritas hay ahora? (30)”

A continuación, presentamos una producción en la que parecen confluir elementos de la primera y la tercera categoría. Como se puede observar en la figura 5, cuando el niño tiene que anotar 3 figuritas hace 3 grafismos icónicos que podemos considerar corres-

pondencia uno a uno. Cuando tiene que anotar 10 figuritas hace 9 grafismos más grandes, y cuando tiene que anotar 30 hace 3 grafismos más grandes que los previos. Este aumento del tamaño de cada marca parece estar indicando una representación global de la cantidad. Si bien para 30 sólo hizo 3 marcas, al igual que para el 3, estas marcas aumentaron significativamente de tamaño, lo cual denota la intención de graficar que se trata de una cantidad mayor.

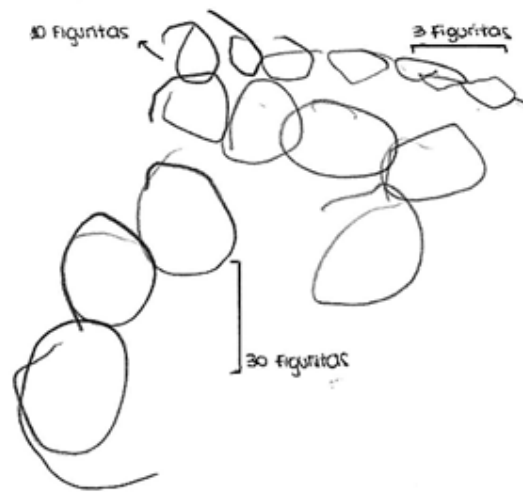


Figura 5. Representación global y correspondencia término a término ante la consigna: "Anota el número de figuritas que hay sobre la mesa (3, 10 y 30 respectivamente)"

4) Cifras

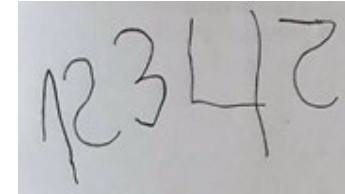


Figura 6. Aparición de las cifras. Ante la consigna "¿Cómo anotarías un número muy chiquito de figuritas?"

La aparición de las cifras se encuentra asociada, en este ejemplo, a la cantidad de elementos a notar (cinco) siguiendo el orden convencional de la serie.

5) Cardinales

Con el objetivo de recuperar la especificidad y el sentido de las producciones ubicadas en esta categoría, creamos las siguientes subcategorías: convencional, rotado en eje horizontal, rotado en eje vertical, otro cardinal, representación propia. A continuación, presentamos un ejemplo de la subcategoría considerada más relevante en este estudio.

5.5) Representación propia

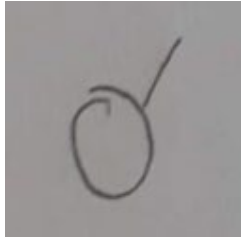


Figura 7. Categoría: Numerales. Subcategoría: Representación propia

Esta subcategoría fue incluida en el análisis que realizamos con el objetivo de dar entidad a ciertas marcas que si bien se apartan de la forma convencional, al producirlas, los/las niños/as le han otorgado el valor de un cardinal. Por otro lado, no se consideran dentro de la Categoría 1 (una sola figura) por encontrarse más emparentadas formalmente con un numeral que con la cualidad del objeto a representar. A su vez su aparición, en general, se produce en el marco de otros numerales. Consideramos que la interpretación de la notación por parte del adulto, en este caso psicopedagoga, no puede estar escindida del sentido atribuido por parte del sujeto notador. Siendo ésta una condición imprescindible en toda intervención psicopedagógica tendiente al reconocimiento de subjetividades aprendientes.

6) Cifras y escritura

Este tipo de producciones son las más cercanas a los sistemas convencionales, aunque preservando la intencionalidad de las primeras notaciones. No se registraron este tipo de producciones descritas por Tolchinsky (1993).

Discusión

Las intervenciones psicopedagógicas no se reducen sólo a los conocimientos notacionales de los/as niños/as, sino también a interrogar las hipótesis de los docentes psicopedagogos respecto de cómo aprenden los niños dichos conocimientos. Desde una perspectiva psicopedagógica, esta investigación colabora con la reflexión acerca de las didácticas vinculadas con la enseñanza del conocimiento notacional, y contribuye a desnaturalizar que los niños y niñas aprenden notaciones numéricas convencionalmente y en la escuela. Consideramos que es de especial valor la categoría de representación propia, que pretende nominar aquellas notaciones que por las variaciones de la norma que plantean, se apartan de la forma convencional de los numerales. De este modo, nos apartamos del discurso dominante que las nombra en términos de negación, como notaciones no convencionales.

Referencias bibliográficas

- Brizuela, B. (2003). Números y letras: primeras conexiones entre sistemas notacionales. En A. Teberosky & M. Soler Gallart (Eds.) *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona, ICE-HORSORI, pp. 133-154.
- Echenique, (2004). Las concepciones infantiles sobre el aprendizaje del dibujo. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina (241 págs.).
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. Machado.
- Márquez, S. (2008): Concepciones acerca del aprendizaje de la escritura de niños de primer ciclo de la educación básica, tesis de maestría inédita, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina .
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. del P.; Mateos, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. (eds) (2006): Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos, Barcelona, Graó
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (1999): "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas", en J. I. Pozo. y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Santillana, pp. 87-108.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003) Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia realizada en el marco de Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana
- Rodríguez, J., Martí, E. & Salsa, A. (2016). Symbolic Representations and Cardinal Knowledge in 3- and 4-year-old Children. *Revista de Psicología*, 12(23), 67-79.
- Scheuer, N. y De La Cruz, M (2012). Desarrollo representacional: Los niños como teóricos del cambio cognitivo. En: Mario Carretero; José Antonio Castorina (comp.) *Desarrollo cognitivo y educación II: Procesos de conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires, Paidós.
- Scheuer, N., Bressan, A. y Merlo de Rivas, S. (2001). Los conocimientos numéricos en niños que inician su escolaridad. En: Nora Elichiry (compiladora), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas en Psicología Educativa* (pp. 99-122). Buenos Aires, EUDEBA-JVE.
- Scheuer, N., De la Cruz, M. & Pozo, J. I. (2010). Children talk about learning to draw. *European Journal of Psychology of Education*, 17(2), 101-114.
- Scheuer, N., De la Cruz, M., & Iparraguirre, M. S. (2010). El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 1 (2), 47-73.
- Scheuer, N., Sinclair, A., Merlo de Rivas, S. & Tische Christinat, C. (2000). Cuando ciento setenta y uno se escribe 10071: niños de 5 a 8 años produciendo numerales. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 31-50.

- Scheuer N, Santamaría F. y Cecilia Bordoni (2013) Una aproximación al universo numérico de chicos que inician la escolaridad primaria. En C. Broitman (Ed.), *Matemáticas en la escuela primaria* (pp.147-171) Buenos Aires: Paidós.
- Tolchinsky, L. (1995): Dibujar, escribir, hacer números. En: (Teberosky y Tolchinsky Comp.) *Más Allá de la Alfabetización*. Buenos Aires, Santillana.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos y perspectivas didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Wiese, H. (2003). Iconic and non-iconic stages in number development: The role of language. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 385-390.
- Pérez-Echeverría, M., Martí, E. & Pozo, J. I. (2010) Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22 (2), 133-147.

La posición de *recienvenido* en las prácticas de pregrado

Martín Contino

artincontino@gmail.com

Universidad del Gran Rosario, Argentina
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Instituto Universitario Italiano de Rosario, Argentina

Palabras clave

Prácticas de pregrado
Cartografía
Territorio
Recienvenido
Entre

Resumen

El presente escrito constituye un avance parcial del PID LPS-15-20 *Prácticas psicopedagógicas en lo grupal, lo institucional y lo comunitario* (Director: Dr. A. Martín Contino), acreditado en la Universidad del Gran Rosario (UGR). Mediante una escritura de estilo ensayístico, se reflexiona en torno a las afectaciones que vivencian los equipos de practicantes al ingresar en espacios de práctica que presentan características organizacionales o institucionales, y/o

que se encuentran en una comunidad. Se postula que dicho ingreso puede ser vivenciado a la manera del *recienvenido*, en referencia a la figura propuesta por el escritor argentino Macedonio Fernández. Se plantea que la posición de reciénvenido puede sentirse incómodo en un principio, pero debería poder permitirle luego al equipo posicionarse en un entre, al hacer uso de la condición de extranjero, y al jugar con la demora en el conocimiento de las dinámicas institucionales. Se concluye que todo ello habilita al equipo de practicantes a un circular nómada, a un fluir esquizo, como un flujo no codificado, permitiéndole moverse en la periferia, esquivando intentos de captura, de manera que se pueda, junto al otro, leer el mundo que se habita y comprender su lugar en él, a fin de transformarlo colectivamente.

Introducción

El presente escrito constituye un avance parcial del PID LPS-15-20 denominado *Prácticas psicopedagógicas en lo grupal, lo institucional y lo comunitario* (Director: Dr. A. Martín Contino), acreditado por la Universidad del Gran Rosario (UGR). Se intenta reflexionar, a través de una metodología basada en el análisis y la reflexión que proporciona el registro escritural del ensayo, en distintas implicancias inherentes a las prácticas de pre grado.

De acuerdo al Plan de Estudios del que se trate, se puede hablar de práctica pre profesional (PPP), o bien de práctica profesional supervisada (PPS), aunque de todos modos se estará haciendo referencia a una misma experiencia: aquella en la cual se puede imaginar, diagramar y materializar una tarea acorde a un saber-hacer profesional (competencias que habiliten destrezas y habilidades), sostenido en la 'caja de herramientas' (Foucault y Deleuze, 1992) proveniente de la formación académica de la propia disciplina.

Esta clase de prácticas se pueden realizar en innumerables lugares, pertenecientes a diferentes áreas (Educación, Salud, Salud Mental, Trabajo, Jurídico-Forense, Social y Comunitario, etc.). Cada uno de ellos presenta sus propias características, así como un determinado funcionamiento interno, y a su vez siempre mantienen relaciones con lo macro, con otros elementos y fuerzas que se encuentran más allá de ese espacio (Emmanuele, 2002).

En el presente escrito, se propone abordar desde la perspectiva esquizoanalítica algunas de las afectaciones que vivencia un equipo de practicantes al ingresar en dichos espacios, habitando transitoriamente su territorio, en el marco de las mencionadas prácticas.

El lugar de práctica como territorio

Los primeros movimientos a realizar por un equipo de estudiantes son los de recorrer, conocer y analizar el espacio en donde se realizará la práctica, tomándose todo el tiempo que sea necesario para ello, ya que, según Guattari, “siempre se tiene que partir de alguna cosa, es decir, siempre se tiene que disponer de una cartografía mínima” (Guattari y Rolnik, 2013, p. 97).

Siguiendo este planteo de Guattari, la primera tarea a realizar por parte del equipo de practicantes será la de trazar una cartografía a partir de lo que se conoce y de lo que se recorrió del lugar de práctica. Para ello, los espacios de práctica (ya sea que ésta se realice de manera presencial o virtual) serán concebidos en términos de territorio.

Según el esquizoanálisis, cualquier cosa puede ser pensada en términos de territorio. Remite a todo aquello que sea percibido como algo del orden de ‘mis propiedades’, por parte de alguien: el cuerpo, una casa, un barrio, un aula, una zona determinada de un patio o de una plaza, etc.

Los seres existentes se organizan según territorios que los delimitan y los articulan a los demás y a los flujos. El territorio puede ser referido tanto a un espacio habitado como a un sistema perceptivo/percibido, en el cual un sujeto se siente “en casa”. El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación realizada sobre sí mismo. El territorio puede ser desterritorializado, esto es, abrirse, en líneas de fuga y salir de su curso. La reterritorialización consiste en una

tentativa de recomposición de un territorio desgajado en un proceso desterritorializante (Deleuze, 2005, p. 192) (las comillas son del autor).

En un territorio, además, es posible dilucidar los diversos elementos que lo conforman. Estos elementos heterogéneos, a su vez, no permanecen estáticos con el paso del tiempo, sino que suelen ir mutando, lo cual le otorga al territorio un carácter dinámico y complejo. Complejidad significa, en este caso, que hay múltiples elementos distintos entre sí, de diferente naturaleza; pero, además, que éstos se ven atravesados por diversas dimensiones: social, histórica, política, económica, cultural, etc.

El territorio que constituye el espacio de práctica, generalmente, preexiste a la llegada del equipo de estudiantes: tiene un nombre que lo identifica, nominación que seguramente ha sido elegida por una razón, probablemente por estar ligado a su surgimiento e historia. Esta historia remite a devenires, que pueden –o no- haber posibilitado con el paso del tiempo cambios en sus modalidades de funcionamiento, sus costumbres, mitos, rituales y sus quehaceres.

Por otro lado, todos estos aspectos le brindan al lugar un arraigo en el barrio y/o localidad en donde se sitúa, y ciertas formas de vinculación con los efectores de su entorno (con el resto del barrio, con organismos y efectores del Estado, con emprendimientos privados, etc.). Además, los espacios de práctica se ven atravesados seguramente por legislaciones y políticas públicas, más allá de que pertenezcan al sector público, al privado, o que se constituyan como asociaciones civiles u Organizaciones No Gubernamentales.

mentales. Cada espacio de práctica tiene también sus propios actores: dueños/as, directores/as, trabajadores/as, beneficiarios/as o usuarios/as (esto es, una población específica a la que deberían dirigirse y alojar), etc. Todo esto conlleva que existan determinados intereses puestos en juego.

Además, es necesario tener en cuenta su estructura edilicia. El estilo arquitectónico casi siempre es diagramado, elegido y/o reformado, de manera deliberada, atento a la consecución de determinados fines. En general, la estructura arquitectónica de cada lugar de práctica, habla de la necesidad y/o conveniencia de delinear una espacialidad que permita la regulación del conjunto determinado de individuos que transitan por su interior, y/o del sector poblacional indefinido que este espacio alcanza en su exterior mediante sus acciones y actividades. Pero una cierta arquitectura posibilitará particularmente ciertas dinámicas de funcionamiento y no otras, de manera que quienes por allí transitan tengan perfectamente estipulado por dónde pueden circular libremente y por dónde no se podrá en absoluto; cuál es el número mínimo y máximo de individuos por cada espacio, y qué sectores se encontrarán reservados sólo para una minoría, etc. Esto significa que siempre se busca que la forma física del establecimiento, acompañe el organigrama de funcionamiento, el cual estipula la estructura organizativa mediante la cual se distribuyen cargos, funciones, tareas, derechos y responsabilidades. Por ejemplo, nunca será casual el lugar en donde se radique la oficina del/a Director/a (habitualmente al principio o al final del pasillo central, o bien en el último piso del establecimiento). Esto concierne al aspecto micropolítico de la práctica.

Asimismo, es conveniente analizar la arquitectura informática, es decir, la interfaz virtual que cada lugar de práctica elige para el diseño de sus páginas de internet, dado que también determina instancias por donde es posible circular libremente, otras en donde se requiere usuarios y contraseña (con el consecuente control de identificación), y otras reservadas exclusivamente para cierto personal del mismo.

Por último, cabe destacar que los lugares de práctica presentan, en todos los casos, una doble faceta. Por un lado, cuentan con ciertas características generales que los pondrán en serie con otros espacios similares, a partir de lo cual se puede hablar de 'espacios de práctica' o 'unidades docente-asistenciales', de manera general, como si a todos ellos se los pudiera agrupar bajo una sola nominación. Pero, a la vez, siempre contarán con determinados aspectos singulares, ciertas diferencias que no se repetirán en ningún otro espacio de práctica, propiedades que hacen del lugar algo absolutamente único. Existirán detalles en cada lugar de práctica que hacen imposible que haya dos espacios iguales y, por ende, dos experiencias de prácticas de pregrado idénticas.

Recapitulando, hay un aspecto general, y hay diferencias singulares; relaciones macrosociales, y dinámicas micropolíticas; aspectos históricos, y devenir hacia el futuro; arquitectura estática, y dinámicas de funcionamiento; actores que lo habitan, y beneficiarios/as a los/as cuales el espacio se brinda... Todos estos componentes deberán formar parte de una cartografía esquizoanalítica, tendiente a analizar el territorio de la práctica pre profesional.

La cartografía

Pero entonces, ¿qué es una cartografía? Consiste en una suerte de mapa que sólo puede realizarse explorando el territorio (Deleuze y Guattari, 2002a), en movimiento, palpándolo, habitándolo, encontrándose con quienes por allí transitan, y vivenciando la singularidad de sus dinámicas de funcionamiento.

De este modo, la cartografía delineada por el equipo de practicantes no será la primera ni la única trazada en el espacio de práctica. Individuos o grupos que ya habitan o transitan por dicho espacio, pueden haber trazado sus propias cartografías, en tanto éstas pueden pensarse como formas de leer el mundo, como modos de concebir el territorio existencial propio.

Ahora bien, ¿para qué trazar cartografías? ¿Para qué ocuparse en hacer una determinada lectura del mundo? Para una finalidad principal: que pueda transformarse.

La cartografía, provenga de quien provenga, siempre busca favorecer transformaciones. Un ejemplo de ello se puede visualizar en los casos en que niños y niñas “que rechazan el sistema de educación y el estilo de vida que les es propuesto, [quienes] deben crear sus propios modos de referencia, sus propias cartografías, deben inventar su praxis de manera que produzcan aperturas en el sistema de subjetividad dominante” (Guattari y Rolnik, 2013, p. 65).

Por lo tanto, esta primera tarea es sumamente importante porque a partir de ella es posible situar tanto las potencialidades como los obstáculos del territorio, posibilitando a posteriori las demás tareas restantes de la práctica.

Cabe resaltar que la tarea de la cartografía por parte del equipo de estudiantes se inicia desde antes de la llegada e incorporación a los espacios de práctica, ya que comienza con la recopilación de toda la información que previamente se pueda ir consiguiendo del mismo, a partir de las múltiples fuentes a las que se pueda acceder (sitio web oficial, páginas de internet, notas periodísticas, documentos institucionales, informes de prácticas previas, etc.).

Una vez en el territorio que constituye el espacio de práctica, el trazado de la cartografía continúa con el recorrido que el equipo de practicantes llevará adelante por el lugar (ya sea de manera presencial o virtual). Siguiendo a Foucault, este recorrido se asemejará más a lo que haría un geólogo que a los movimientos que se esperan de alguien formado en la propia profesión. Según el mencionado filósofo francés, un geólogo es

alguien que mira con atención los estratos del terreno, los pliegues y las fallas. Se preguntará: ¿qué resultará fácil de excavar? ¿Qué se resistirá? Observa cómo se levantaron las fortalezas, escruta los relieves que se pueden utilizar para ocultarse o para lanzar un asalto.

Una vez todo bien localizado, queda lo experimental, el tanteo. Envía exploradores y sitúa vigías. Pide la redacción de informes. Define de inmediato la táctica que hay que emplear. ¿La zapa?, ¿el cerco?, ¿el asalto directo?, ¿o sembrar minas? El método, al fin y al cabo, no es más que esta estrategia (Droit, 2008, p. 74).

La tarea de la cartografía implica entonces poder situar las principales características del territorio que se transita: ¿Cuáles son los

puntos más fuertes, los más rígidos, los menos vigilados, los más permeables, los más maleables? ¿En qué zonas de ese territorio es posible permanecer sin demasiada interferencia de quienes puedan llegar a pretender condicionar la práctica? ¿A qué reuniones (presenciales y/o virtuales) le permiten incluirse al equipo de practicantes? ¿En qué rincones y en qué momentos podrán ocultarse quienes integran el equipo de aquellas miradas que en algún momento conviene esquivar? ¿De qué manera funcionan las relaciones de poder en ese establecimiento? ¿Respetan éstas los cargos jerárquicos, o configuran sus propias dinámicas más allá de la estructura organizacional? ¿Cuál de sus actores podrá funcionar a la manera de espía o de vigía, trayendo cuando le sea posible informes que podrían resultar valiosos para el equipo de practicantes? ¿Qué clase de elementos fluyen y atraviesan el lugar en cuestión, otorgándole características que no tienen otros espacios: profesionales, beneficiarios/as, trabajadores/as, dinero, conocimientos y saberes, drogas legales o ilegales, fuerza de trabajo...? Eso que fluye, ¿fluye siempre, de manera regular, o bien se observan puntos de estrechamiento, de enlentecimiento, de estancamiento? ¿Hay zonas, dinámicas o actores que funcionen ofreciendo un punto de resistencia a algún flujo en particular? ¿Qué aspecto del espacio de práctica funciona como lo central, desde lo cual se irradia lo más instituido, y qué otras zonas se perciben más bien como lo periférico, permitiéndose ciertas libertades, ciertos márgenes de acción autónomos, e incluso ciertas fugas? ¿De qué manera el lugar de práctica se encuentra con diversos fenómenos sociales provenientes de lo macrosocial, pero que terminan afectando la cotidianidad de los actores que habitan o transitan por allí?

La cartografía cuenta con un horizonte transformador, al buscar producir mutaciones sensibles en los modos de subjetivación, y permitir la invención de otros mundos, o bien de otros modos de leer el mundo, con sentidos diferentes a los que había antes. Como sostiene Belgich (2019), el cartógrafo no sólo escucha, lee, percibe, sino que también interviene y transforma.

La posición de reciénvenido

Cuando un equipo de estudiantes ingresa a un espacio en donde se realiza la práctica pre profesional, éste ya existía previamente, con toda una complejidad detrás de su aparente unicidad, y con rasgos diferenciales que le otorgan una singularidad, independiente de la similitud con otros espacios. Todo este conjunto de aspectos puede implicar que se genere en el equipo de practicantes verse a sí mismo como *reciénvenido*, por tomar el neologismo utilizado por el escritor argentino Macedonio Fernández (2004).

Recién llegado por definición es: aquella diferente persona notada en seguida por todos, que llegado recién a un país de la clase de los diferentes, tiene el aire digno de un hombre que no sabe si se ha puesto los pantalones al revés, o el sombrero derecho en la cabeza izquierda, y no se decide a cerciorarse del desperfecto en público, sino que se concentra en una meditación sobre eclipses, ceguera de los transeúntes, huelga de los repartidores de luz, invisibilidad de los átomos y del dinero de papá, y así logra no ser visto (p. 31).

¿En qué consiste entonces sentirse reciénvenido? En “el sentimiento de que lo están viendo por la calle desnudo saliendo de una sastrería” (p. 31).

Tal vez pueda describirse así la situación de un equipo de estudiantes que llega a un lugar de práctica, sin que todos sus actores sepan -o sin que se termine de comprender, al menos- en qué consiste su presencia allí. Puede generar en quienes habitan dicho espacio de práctica algo de intriga, un poco de desconcierto, y

en ocasiones, hasta una cuota de incomodidad. Estas sensaciones pueden fundarse en la suposición –errónea, claramente- de que el equipo de practicantes se encuentra allí para observar, evaluar y/o juzgar las tareas de quienes trabajan en ese espacio. En estos casos, la presencia de cada practicante es vivida como una intromisión, e incluso como una invasión; y habrá que especificar si lo que genera estas sensaciones es el mero hecho de que haya llegado alguien externo, o si es debido a que ese equipo externo pretende llevar adelante una intervención desde la disciplina en la que se está formando.

Este tipo de situaciones exige invertir un cierto tiempo en dejar en evidencia mediante las propias tareas que se van llevando adelante, que no se está allí con fines meramente diagnósticos o persecutoriamente evaluatorios, sino para inventar algo, para construir algo entre otros (Deleuze y Guattari, 2002b).

Durante este período de tiempo en el cual subsista la confusión o el malentendido respecto de los fines por los que el equipo de practicantes está allí, éste deberá territorializar su propio terreno, deberá procurarse un lugar que le sea propio, que le pertenezca de hecho, aun cuando no estuviera diagramado para ello de antemano. Experiencias como ésta muestran que la sensación de reciénvenido no se la saca uno/a de una sola vez, sino que suele llevar un tiempo (Fernández, 2004). Así, es importante procurarse ese espacio propio, configurando una suerte de refugio, de zapa, desde el cual sea factible un cierto margen de acción para crear algo.

Sin embargo, el mencionado escritor admirado por Borges advierte que, más allá de que suele demorar un cierto tiempo, es conveniente sacarse pronto la reciénvenidez, si no se quiere padecer 'instruidísimas conferencias' sobre el lugar al que se llega, sobre sus costumbres y rituales, ya que hay lugares para los cuales se considera de mal gusto no haber nacido en ellos, o haber vivido hasta los veinte o treinta años sin conocerlo; es como una insolencia que no se perdona ni por un momento (Fernández, 2004).

Se puede pensar entonces que, quien está en posición de reciénvenido, se siente con una doble sensación: de *extranjería*, de ajenidad, por un lado; y de tardanza, de demora, por otro. Así, parece que estuviera absolutamente a la vista, que el equipo de practicantes es de afuera, que no pertenece al lugar en donde se lleva adelante la práctica, que no conoce sus códigos, sus costumbres, sus rituales, y que queda afuera de numerosos detalles de la cotidianidad. También parece quedar en evidencia que, si se hubiese estado más tiempo, si se hubiese comenzado antes con la práctica, si no estuviesen tan demorados, podrían haberse acoplado un poco mejor a las dinámicas de funcionamiento instituidas.

Esta sensación se ve sumamente potenciada cuando ocurre, además, que el lugar al que se llega, parecía no estar esperando a ningún equipo de practicantes, y más aún cuando se puede percibir que existe, en quienes habitan ese espacio de práctica, una confusión o un desconocimiento acerca de los lineamientos de la disciplina desde la que trabajarán los/as estudiantes. En estas circunstancias, el equipo de practicantes puede ser visualizado como

una especie de molestia sin un lugar puntual ni una función específica, un elemento perturbador del cual habría que liberarse lo antes posible. O bien, en el otro polo, puede ser recibido como una suerte de aparición milagrosa que al fin llegó a solucionar desde el exterior todos los males internos (siempre que el equipo haga exactamente lo que se pretende que se haga).

Así las cosas, por todo lo mencionado, se puede crear la sensación que estar en posición de reciénvenido ocasionará grandes dificultades para lograr insertarse en el lugar y llevar adelante las diferentes tareas que le conciernen a la práctica de pregrado.

Pero, si bien esta posición es susceptible de generar en un principio algunas desventajas, ofrece sin embargo una serie de conveniencias tanto para transitar por el terreno como para desplegar, en el momento oportuno, la tarea que constituya el aspecto principal de la práctica profesional.

Si la primera tarea del equipo de practicantes es delinear una cartografía que dé cuenta de las principales líneas que diagraman el funcionamiento del espacio de práctica, de manera de poder situar tanto las potencialidades como los obstáculos que de allí se pueden inferir, y si este trabajo cartográfico se realiza transitando por el lugar, lo mejor que puede pasar es no estar en la obligación de tener que adherir a los rituales y a las dinámicas de funcionamiento propias del lugar de práctica. De este modo, se puede transitar por allí de manera nómada, no sedentaria, justamente por conocer algo de su cotidianidad, pero, al mismo tiempo, no estar en la obligación de obedecer completamente todas

sus normativas, justamente por la situación de ajenidad, por la condición de reciénvenidos.

Por supuesto, esto no exime al equipo de practicantes de situar, de manera lúcida, qué normativas, rituales y costumbres no se pueden desconocer, y a cuáles otras es necesario obedecer y adherir, si es lo más conveniente para la práctica.

Es por ello que la condición de reciénvenido puede operar como una justificación inmejorable e indiscutible cuando se hizo algo de manera molecular y no molar; esto es, cuando, por ejemplo, se dialogó informalmente o se mantuvieron entrevistas con actores con quienes no había que hablar, cuando se circuló por lugares restringidos, cuando se ingresó a lugares prohibidos, etc. Ser extranjeros en ese país, y estar con una cierta demora respecto de la captación por parte de las dinámicas institucionales, habilita al equipo de practicantes a un fluir esquizo, a un circular nómada, a una dinámica molecular, a la manera de un flujo aun no codificado, permitiéndole moverse en la periferia, al margen de los intentos de captura de lo central.

Concluyendo

La condición de estudiantes que recién llegan a un espacio de práctica, puede parecer desventajoso. El lugar suele contar con una historia, una trayectoria y diversos actores con tiempo de experiencia allí (trabajadores/as profesionales y no profesionalizados/as; beneficiarios/as, etc.), y no siempre todo ello le ofrece al equipo de estudiantes una opción concreta, específicamente pensada para que lleven adelante su práctica.

Sin embargo, esta sensación de reciénvenido que puede llegar a vivenciar el equipo de ser demasiado ajeno o extranjero, y de haber llegado a dicho espacio demasiado demorado, puede ofrecer la posibilidad de encontrar algunas conveniencias, ya que no se trata de la posición de extranjería que describe Camus (2016), en donde el extranjero se ve absolutamente indiferente de todo lo que le pasa, así esto sea la muerte de su madre, el hecho de asesinar a otra persona, o haber sido finalmente condenado a muerte por ese crimen.

Como reciénvenido no se puede ser indiferente, ni verse desahogado frente a lo que pasa. Es por eso que la extranjería que dicha posición conlleva, lejos de eximirlo de toda afectación, tendría que permitirle al equipo de practicantes gozar de cierta impunidad, o al menos de algo de inmunidad, para poder tomar un posicionamiento frente a lo que pasa. Y un modo posible para ello es hacer uso de la ventaja que representa no estar obligado a conocer todas las dinámicas institucionales, ni, como dice Fernández (2004), a obedecer todas las leyes dictadas cada semana. No se tie-

nen por qué conocer las líneas más duras del territorio, ni por qué detenerse frente a la posibilidad de explorar algunas de las líneas de fuga detectadas, si ello podría llegar a ser funcional a un proceso de desterritorialización y reterritorialización que contribuya a transformar el espacio de práctica.

Así, desde la posición de reciénvenido, el equipo de practicantes puede llevar adelante un movimiento nómada, esquizo, molecular, rizomático, mediante el cual podría ser más sencillo –no más rápido, ni más fácil, ni más simple; sólo más sencillo-, llevar adelante la práctica de pregrado.

Las prácticas de pregrado promueven un devenir mediante el cual “se desintegran ciertos mundos –su pérdida de sentido- y la formación de otros” (Rolnik, 2004, p. 2), siempre que busquen detener el desencuentro con lo que cada uno es capaz; buscando la construcción de otros territorios y de otras realidades, la creación de otros sentidos, capaces de favorecer el encuentro con las pasiones alegres que aumentan la potencia (Spinoza, 2005), tanto en el sentido individual como colectivo, para poder abrirse a las diversas formas de existencia del ser humano –tanto la propia como la del otro-, de manera que cada uno pueda, junto al otro, leer el mundo que se habita, y con ello comprender su lugar en él, a fin de transformarlo colectivamente.

Referencias bibliográficas

- Belgich, H. (2019). La disposición a oír (o acerca de la transversalidad en la escuela). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 31-53. https://docs.wixstatic.com/ugd/e5dccd_49fcf166907343748a654e0c1cc84e2e.pdf
- Camus, A. (2016). *El extranjero*. Booket.
- Deleuze, G. (2005). Estado y máquina de guerra. En C. Ferrer (Comp.). *El lenguaje libertario* (pp. 167-195). Terramar.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002a). 1874 – Tres novelas cortas, o “¿qué ha pasado?”. En Mil mesetas. *Capitalismo y esquizofrenia* (pp. 197-211). Flor de Pétalos Infinita.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002b). Introducción: Rizoma. En Mil mesetas. *Capitalismo y esquizofrenia* (pp. 9-32). Flor de Pétalos Infinita.
- Droit, R. (2008). ‘Soy un artificiero’. A propósito del método y la trayectoria de Michel Foucault. En *Entrevistas con Michel Foucault* (pp. 71-104). Paidós.
- (2002). *Cartografía del Campo Psi. La trama Salud-Educación*. Buenos Aires: Lugar.
- Fernández, M. (2004). *Papeles de Recienvenido y Continuación de la Nada*. Corregidor.
- Foucault, M. y Deleuze, G. (1992). Los intelectuales y el poder. En M. Foucault, *Microfísica del poder* (pp.78-88). Ediciones de la Piqueta.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2004). Cartografía sentimental. Transformaciones contemporáneas del deseo. *Campo Grupal*, VII, 63, 2-4. <https://es.calameo.com/books/0000491297c7e436805f0>
- Spinoza, B. (2005). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Quadrata.

Prácticas de diagnóstico psicopedagógico

La construcción de observables a partir del juego con niñas y niños

Norma Filidoro

normafilidoro@gmail.com

Equipo Investigación FiloCyT 013-19¹
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Palabras clave

Psicopedagogía

Diagnóstico

Juego

Observable

Resumen

Esta investigación busca indagar modalidades de diagnóstico psicopedagógico, focalizando en la construcción de observables a partir del juego con niñas, en tanto los modos de construcción de observables se vinculan con los aportes que dicho conocimiento produciría para la elaboración y orientación de intervenciones en los campos de la salud y la educación.

1. Conformado por docentes, graduadxs, alumnx y adscriptxs: Patricia Enright, Norma Filidoro, Emilia Iacono Giselle Gajst, Elsie Griffiths, Marcela Mas, Bárbara Pereyra, Gabriel Pranich, Ornella Rossi.

Entendemos que, a la hora de leer y analizar las producciones de los niños, no existen normas universales que permitan interpretarlas ni, aún menos, establecer relaciones entre ellas y las problemáticas en el aprendizaje escolar. Seleccionamos el juego como recorte en tanto su uso se encuentra aceptado y generalizado, pero, al mismo tiempo, no forma parte de los instrumentos estandarizados que contienen respuestas prefiguradas. El juego nos permite identificar modalidades, intervenciones, procedimientos no estandarizados que requieren dar cuenta de las conceptualizaciones a través de las que los profesionales producen observables. Por otro lado, el valor que asignamos al juego se fundamenta en que se trata de una producción constitutiva de la infancia: son niños porque juegan (de Gainza y Lares, 2011).

Siguiendo las enseñanzas de Rolando García (2006), la investigación discrimina entre “recolección de datos” y “construcción de observables” para centrarse en las lecturas e interpretaciones que se sostienen desde una posición profesional que se devela a la vez que se constituye en el entramado de prácticas, conceptualizaciones y ética.

El problema que nos orienta consiste en validar una modalidad diagnóstica que, alejándose de la decodificación de datos, se dirija a la construcción rigurosa de observables que atiendan a los contextos y a las historias en la producción de un conocimiento racional que no sea totalizante, que reconozca tensiones y contradicciones y que a la vez que se despliegue en la universalidad de

las reglas del lenguaje, ya que de lo contrario no lograría construir y comunicar conceptos.

En suma, esta investigación pretende relevar los elementos teóricos puestos en juego para la formulación de hipótesis y el análisis de situaciones por parte de los profesionales del campo en el marco de las prácticas de diagnóstico. Y partiendo de que existe una estrecha relación entre nociones teóricas y prácticas sociales, nos interesa profundizar el conocimiento acerca de las formas en que, a través del juego, se construyen reflexiones y se deciden formas de abordaje en el campo de la salud y de la educación. Se hace foco en las prácticas profesionales en tanto ellas mismas producen un saber que revelan.

Prácticas de diagnóstico psicopedagógico: la construcción de observables a partir del juego con niñas y niños

En esta investigación nos centramos en prácticas de diagnóstico psicopedagógico no estandarizadas haciendo foco en aquellas conceptualizaciones, a través de las cuales lxs profesionales producen observables para interpretar el proceso de aprendizaje escolar y sus vicisitudes.

Se trata de una investigación cualitativa, en curso, de tipo exploratorio, que indaga sobre las formas en que los/las profesionales del campo de la psicopedagogía construyen observables a partir del juego desarrollado con niñas y niños en el contexto de un proceso diagnóstico. Busca explorar modalidades de diagnóstico, focalizando en la construcción de observables a partir del juego con niñxs, en tanto los modos de construcción de observables se vinculan con los aportes que dicho conocimiento produciría para la elaboración y orientación de intervenciones en los campos de la salud y de la educación.

Entendemos que, a la hora de leer y analizar las producciones de niños y niñas, no existen normas universales que permitan interpretarlas ni, aún menos, establecer relaciones entre ellas y las problemáticas en el aprendizaje escolar. Dentro del proceso de diagnóstico psicopedagógico, el juego constituye una práctica aceptada y generalizada, pero, al mismo tiempo, no forma parte de los instrumentos estandarizados y protocolizados bajo la forma de test (también aceptados y generalizados en su uso), en los que las respuestas de los sujetos se encuentran anticipadas. A diferencia

de lo que ocurre con los test, en el juego no hay anticipaciones protocolizadas de las respuestas de los sujetos, no existen casilleros para marcar las respuestas reconocidas como semejantes o equivalentes a las esperadas. Por el contrario, el/la profesional debe leer/interpretar esas respuestas a partir de sus conocimientos y su experiencia y desde una perspectiva. Encontramos gran cantidad de bibliografía acerca del juego, pero muy poca acerca de su implementación en el proceso diagnóstico, y la que hay nunca se encuentra bajo la forma clásica de los test estandarizados y protocolizados. Constatamos la ausencia de manuales para jugar y/o leer/interpretar la producción de niños y niñas en el juego. Pero, más aún, constatamos que la relación entre el juego y el proceso diagnóstico es una temática escasamente trabajada: encontramos sólo algunas pocas referencias a lo que se suele denominar “hora de juego psicopedagógica”, entre las que destacamos las de Sara Paín (1983) y Nélica Atrio (2004), mientras que mucho de lo trabajado acerca del juego se inscribe, más bien, en la línea de una psicología educacional (Aizencag, 2005) cuando no, directamente en una indagación didáctica (Sarlé, 2015). Esta situación obliga a lxs profesionales a argumentar conceptualmente sus afirmaciones. Que no haya protocolos para categorizar la producción de lxs niños con relación al juego hace que todo lo que produzcan se torne potencialmente relevante. Es el/la profesional quien debe decidir a partir de determinados criterios qué recorte realizar en función de la construcción de observables a partir de propósitos. Por eso el juego nos permite identificar perspectivas, posiciones, modalidades, intervenciones en general y procedimientos no estandarizados

en particular, que requieren dar cuenta de su atravesamiento teórico y conceptual.

A su vez, el valor que asignamos al juego se fundamenta en que se trata de una producción constitutiva de la infancia: son niños porque juegan (de Gainza y Lares, 2011). Consideramos al juego como una actividad que es habilitada por un/a adulto/a que instituye al niño en el lugar de jugador/a. El juego es un espacio separado del apremio de la vida, un lugar sin riesgo. Un lugar donde las acciones no tienen consecuencias en tanto son reversibles. El juego es condición de las infancias. El juego es el lugar, espacio-tiempo, en el que es posible la profanación (Agamben, 2004, 2005) de esos objetos sagrados -las lecturas, las escrituras, los problemas, las cuentas- que la escuela moderna propone “para trabajar”. Nos proponemos explorar de qué modo las profesionales capturan o no la potencia del juego para tramitar los obstáculos, las dificultades, la seriedad de lo escolar, para diseñar la intervención clínica y orientar las trayectorias escolares.

Para nuestra investigación seleccionamos una muestra de profesionales que hubieran completado (entre hace uno y cinco años) la Residencia o la Concurrencia Hospitalaria en Psicopedagogía inserta en el Sistema de Salud del GCABA, condición que nos permite asegurar una formación de posgrado asimilable a una carrera de especialización y vasta experiencia en el ejercicio de la profesión en sedes hospitalarias y centros de salud comunitaria que sustentan perspectivas teóricas y prácticas profesionales diversas. A cada una de las profesionales se les realizó una entrevista en profundidad para las cuales construimos y probamos diversos guiones

que luego nos orientaron en los encuentros. También, en función de la exigencia de triangulación, a esas mismas profesionales se les solicitó un recorte de una sesión de diagnóstico que contuviera una escena de juego como fuente documental. Sin embargo, y a los efectos de esta presentación, nos limitaremos al trabajo realizado sobre las entrevistas, que fueron un total de diez: se trata de una muestra probabilística en tanto las profesionales que respondieran a cualquiera de las condiciones establecidas tenían, todas ellas, la misma posibilidad de ser seleccionadas para esta investigación.

Lejos de enfocar una supuesta “recolección de datos objetivos”, nos centramos en las lecturas e interpretaciones que se sostienen, tácita o explícitamente, desde una posición profesional en la que se entraman de manera compleja las prácticas, las conceptualizaciones y una ética. Entendemos que la observación del juego en niños y niñas en el contexto de un diagnóstico psicopedagógico nunca es directa: todo observable supone una previa construcción de relaciones por parte del sujeto (García, 2002, 2006). De allí que la investigación haga foco no en las producciones de niños y niñas, sino en las prácticas profesionales con las que esas producciones se entraman, en tanto son ellas mismas las que producen un saber que requiere ser conceptualizado para poder ser transmitido y revisado críticamente. Esas prácticas no son idiosincrásicas ni responden a fórmulas generadoras conscientes y universales: se orientan por principios que no son absolutamente anteriores a las prácticas, sino que emergen de ellas, en la construcción misma de los observables.

Actualmente, tomando algunos recursos metodológicos del método de comparación constante (Strauss y Corbin, 2002; Schettini y Cortazzo, 2015) y en función de nuestros objetivos, nos encontramos estableciendo semejanzas y diferencias respecto del contenido de las entrevistas. Ello nos está permitiendo establecer regularidades, categorías no clasificatorias con posible relevancia para una conceptualización específicamente psicopedagógica. Algunas de esas categorías son construidas por nosotrxs, mientras que otras son abstraídas de las afirmaciones de las entrevistadas.

Anticipaciones acerca del juego en diagnóstico psicopedagógico

Una de las cuestiones que nos propusimos indagar es la relativa a la anticipación respecto de las situaciones de juego: identificar criterios e hipótesis a partir de los cuales se propicia o da lugar al juego en el contexto de un diagnóstico psicopedagógico. Al respecto, nos encontramos en pleno trabajo de análisis por lo que las afirmaciones que siguen son provisorias.

En principio, encontramos que las respuestas podían agruparse en dos grandes categorías que constituyen tendencias más que casilleros de contornos definidos.

Por un lado, encontramos una tendencia a establecer criterios, producir anticipaciones y planificar en función de entidades consideradas como independientes y anteriores al encuentro mismo:

No suelo hacer hora de juego, quizás en un caso muy en particular para algún chico con algunas cuestiones más desde lo subjetivo que sea bastante complejo.

Las intervenciones no se van revisando ni modificando ya que se registra lo que el niño hace para, al final, establecer relaciones:

Las relaciones las hago con los resultados.

Las profesionales más netamente definidas en esta tendencia se perciben a sí mismas como observadoras externas a la escena que se plantea efectivamente (o como aspiración), independiente de las intervenciones:

Yo lo que observaba era qué juguetes elegía, qué historias armaba. Y ahí veía qué cosas me llamaban la atención y lo

registraba... Mi rol era más seguirlo, tratar de intervenir lo menos posible.

Por otro lado, encontramos una tendencia a establecer criterios, producir anticipaciones y planificar en función de tramas relacionales en las que las partes/elementos/dimensiones se van incidiendo mutuamente:

Lo pienso enlazado. O sea por un lado el momento de la constitución subjetiva, el motivo de consulta y el otro eje que tengo bastante presente es la posición que tiene el niño respecto del objeto de conocimiento.

Esa incidencia se produce aun en la misma escena diagnóstica, es decir que los criterios se van reformulando con flexibilidad sostenidos en una perspectiva:

Cuando me di cuenta que no le gustó o que no quería que el juego vaya por ahí, yo cambié el rol. Y, por ejemplo, en relación a perder, a él mis reacciones le generaba mucha diversión... entonces yo...

Las anticipaciones se van revisando y los niveles de planificación dan lugar a lo no planificado, no como improvisación sino como inherente a la propuesta misma:

Cuando lo veo la primera vez me encuentro con un adolescente que no habla, pero ¡ni una vocalización! Entonces empiezo a usar algunas estrategias, los dibujitos de PECS² ... Y fui asumiendo como ese tipo de psicopedagoga

perdedora. Dije que no tenía ni idea de con quién jugó Boca... Y ahí, por única vez, dijo "Tigre", que fue como si algo se le destapara, como que escupiera la palabra.

Las profesionales que ubicamos más nítidamente en este grupo se muestran implicadas en los criterios / anticipaciones / planificaciones que enuncian, produciendo lecturas que toman en cuenta sus perspectivas e intervenciones en tanto constitutivas de la producción del niño/a:

Está la niña pero también está la escena y mi propia intervención. Ahí está la diferencia entre eso que ocurre en ese encuentro y lo que ocurre en otros contextos ¿no? Es una manera de pensar el diagnóstico. No minimizar la intervención.

Provisoriamente, encontramos dos tendencias relativas a la planificación de espacios de juego durante el proceso diagnóstico:

- Tendencia a establecer criterios, producir anticipaciones y planificar en función de entidades consideradas como independientes y anteriores al encuentro mismo: según la edad o el nivel escolar, el diagnóstico, la "gravedad" o "complejidad" del caso. Dentro de esta tendencia no se observan modificaciones en la propuesta a medida que transcurre la escena en tanto las profesionales casi no intervienen en tanto se asignan el lugar de observadoras externas.
- Tendencia a establecer criterios, producir anticipaciones y planificar el juego en función de tramas relacionales en las que las partes/elementos/dimensiones se van incidiendo

2. Sistema de comunicación por intercambio de imágenes.

mutuamente: lo subjetivo y lo cognitivo, el motivo de consulta, la relación del sujeto con el conocimiento. Se trata de criterios flexibles que se van reformulando a partir de las respuestas del sujeto durante la situación del juego misma: las anticipaciones se van revisando y la planificación da lugar a lo no planificado, no como improvisación sino como posibilidad inherente a la propuesta misma.

También provisoriamente, encontramos que estas dos tendencias se asocian a dos modos de conceptualizar el juego y referirse a él. Las profesionales que encontramos ubicadas en la primera tendencia refieren al juego como refieren al juego como instrumento:

El juego me sirve como una herramienta de comunicación, como una mediación... Para ver si comprende las reglas... cómo está su memoria...

Las profesionales que encontramos ubicadas en la segunda de estas tendencias refieren al juego como estructura, como operador clínico:

El juego me permite observar diferencias con la producción en el contexto del aula... Porque no es juego o no juego, hay juego en cualquier lugar, en cualquier situación y en cualquier escena. No es que juegan o trabajan...

Conclusiones

En relación a criterios e hipótesis a partir de los cuales se propicia o da lugar al juego en el contexto de un diagnóstico psicopedagógico, nos encontramos con una tendencia a establecer criterios, producir anticipaciones y planificar en función de entidades consideradas como independientes y anteriores al encuentro mismo, Dentro de este grupo no se observan modificaciones en la propuesta a medida que transcurre la escena de juego, en tanto las profesionales se asignan el lugar de observadoras externas. En este grupo, las profesionales refieren al juego como instrumento, recurso, mediador.

La segunda tendencia es establecer criterios, producir anticipaciones y planificar el juego en función de tramas relacionales en las que las partes/elementos/dimensiones se van incidiendo mutuamente. Se trata de criterios flexibles que se van reformulando a partir de las respuestas del sujeto durante la situación misma de juego, donde las anticipaciones se van revisando y la planificación da lugar a lo no planificado como posibilidad inherente a la propuesta. En este grupo de profesionales el juego aparece como estructura, como operador clínico y es independiente de la actividad en sí misma.

No podemos definir por ahora y quizás no sea posible establecer a partir de esta investigación, si estas dos tendencias se ubican en un continuo o si se trata de posiciones y perspectivas divergentes.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo
- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Manantial.
- Atrio, N. (2004). *¿Jugamos... cuándo jugamos? Una mirada articulada de la hora de juego psicopedagógica*. CIFAP.
- de Gainza, P.;Lares, M. (2015). *Seminario de Jorge Fukelman en el Círculo Psicoanalítico del Caribe*. Lumen.
- de Gainza, P.;Lares, M. (2011). *Conversaciones con Jorge Fukelman. Psicoanálisis: Juego e infancia*. Lumen.
- Filidoro, N. et al. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Entreldeas.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinarias*. Gedisa.
- García, R. (2002). *El Conocimiento en Construcción*. Gedisa.
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Sarlé, P (2015). *Juego y aprendizaje escolar*. Noveduc.
- Schettini, P. y Cortazzo, P. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad de La Plata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Motivación académica y elección vocacional en estudiantes universitarios.

Garzuzi, Viviana
vivigarzuzi@gmail.com

Universidad Católica Argentina, Mendoza

Palabras clave

Motivación
Elección vocacional
Universidad

Resumen

Esta investigación se propuso conocer la relación entre motivación en estudiantes universitarios y su elección vocacional. Se conoce la relación entre motivación y logro académico, pero poco se ha indagado acerca de la relación entre motivación académica y elección vocacional efectuada por los estudiantes al ingresar a la universidad. Los objetivos del estudio fueron: conocer los tipos de motivación presentes en los estudiantes de la UMaza, sede Mendoza (Ingre-

so 2015) y vincularlos con la elección vocacional realizada. Se buscó comparar los resultados obtenidos por estudiantes de diferentes carreras, en orden a destacar características motivacionales y vocacionales propias de cada población. La técnica empleada para explorar motivación fue el *Cuestionario de Motivación hacia el aprendizaje en sujetos adultos* (MAPE III) de Alonso Tapia y otros. En cuanto a la elección vocacional aplicamos la Autobiografía vocacional y se efectuó su análisis mediante categorías seleccionadas de acuerdo a nuestra experiencia en el tema. El avance en las conclusiones nos permitió afirmar que las elecciones vocacionales adecuadas estarían vinculadas con la motivación intrínseca, asimismo tal relación se manifestó variable según carrera. Con esta investigación caracterizamos la población de primer año poniendo en relación aspectos intervinientes en la inserción y permanencia universitaria.

Cuerpo del Trabajo

Introducción

La presente investigación surgió con el fin de profundizar en el conocimiento de la relación entre la motivación académica de estudiantes universitarios y su elección vocacional. Se sabe que existe una relación entre las características motivacionales de los estudiantes y sus logros académicos y profesionales, pero poco se ha indagado acerca de la posible relación entre tipo de motivación académica y tipo de elección vocacional efectuada al ingresar a la universidad. Como orientadoras psicopedagógicas universitarias, tal relación nos resultó significativa para aportar al conocimiento de nuestros estudiantes universitarios y consolidar nuestras conceptualizaciones acerca de los modos de abordar la orientación los jóvenes así como a los docentes que intervienen con ellos en esta etapa.

Marco conceptual

El concepto **motivación** no puede ser definido de manera unívoca, ya que ha sido empleado con diversas acepciones. De manera amplia, motivo es aquello que impulsa a una persona a actuar de determinada manera o, por lo menos, que origina una propensión hacia un comportamiento específico (Fremont y Rosenzweig, 1970 en Chiavenato, 2001, p. 68). Puede decirse que la misma “está constituida por todos aquellos factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo” (Arias Heredia, 2004 en Velasco Lince, 2012, p. 12).

“La motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la

persona y en las que esta toma parte. Esto se traduce en el plano educativo como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma” (Ajello, 2003 en Naranjo Pereira, 2009, p. 153). Esta concepción resulta relevante en el ámbito universitario, puesto que es en esta etapa cuando adquiere especial importancia la autorregulación del propio aprendizaje.

Por otra parte, González Maura “concibe la motivación profesional desde un enfoque personalógico, es decir como expresión de la personalidad, por lo que es necesario conocer no sólo que motivos orientan al sujeto en su inclinación hacia una u otra profesión sino también cómo participan estos motivos en la regulación de la motivación” (González Maura, 2004 en García Ripa, 2011, p. 2). Estos motivos se distinguen, en su contenido, por el predominio de factores intrínsecos o extrínsecos a la actividad profesional que determinan el grado de desarrollo en la autodeterminación de la actuación profesional.

Para este estudio se ha trabajado con tres tipos de motivación, sabiendo que existe una amplia variedad de modelos y enfoques acerca de este del complejo tema. Elegimos esta perspectiva porque nos ayuda a considerar aspectos influyentes en la vida universitaria de los jóvenes que observamos en nuestra labor diaria.

En primer lugar, la *motivación intrínseca*¹ se define como aquella que “procede del propio sujeto, está bajo su control y tiene capacidad para auto-reforzarse” (Maquilón Sánchez, 2011, p. 87). La misma

implica involucrarse libremente en determinadas actividades, sin estar mediada por una finalidad o motivo externo. Se hace referencia a una tendencia que promueve y mantiene la realización de una actividad, con el fin de obtener una satisfacción inherente a la misma, puesto que esta se realiza en ausencia de una recompensa externa que la controle. Es decir, la actividad se convierte en una finalidad o en un motivo en sí misma, y no en un medio para otra finalidad diferente (Ryan y Deci, 2000 en García Garduño, 2006, p. 3).

En segundo lugar, la *motivación extrínseca*, se la define como “la ejecución o desempeño de una actividad, con el fin de lograr resultados concretos, generalmente determinados por una fuerza externa” (Ryan y Deci, 2000 en García Garduño, 2006, p. 3). Esta motivación procede del exterior del sujeto y conduce la ejecución de una actividad con el fin de obtener un resultado independiente.

A pesar de esta diferenciación, es necesario reconocer que unas y otras representan diferentes concepciones de éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con la tarea e implican distintas formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma (González Cabanach, 1996, p. 50). Por lo tanto, cuando se debe tomar una decisión, generalmente se considera importante que la misma se fundamente más bien en motivos intrínsecos, puesto que estos le darían mayor solidez, pero resulta necesario reconocer que esta decisión se puede ver favorecida con recompensas externas, ya que en ocasiones puede generar en la persona mayor satisfacción con la elección realizada.

1. En este trabajo tomaremos como sinónimos Motivación intrínseca y Motivación por la tarea.

Estos planteos teóricos se ven complementados por la teoría de la ansiedad de ejecución de Mandler y Sarason, en la cual se postula igualmente la existencia de dos tipos posibles de motivos en situaciones de logro: el deseo de acabar con éxito la tarea y la ansiedad o miedo ante el fracaso. Con respecto a este último punto se sabe que los efectos de la ansiedad pueden ser tanto activadores como inhibidores del rendimiento (Alonso Tapia, J., 1992, p. 40). Esta variable denominada *ansiedad facilitadora* fue tomada en nuestra investigación.

En lo que hace a otro constructo abordado en el estudio, **elección vocacional**, advertimos que en un escenario social complejo, el desarrollo de opciones vocacionales es una construcción permanente. Comienza a formarse en los primeros años de vida y se desarrolla con la influencia de diversos modelos y en interacción con personas en diferentes espacios de socialización: familia, escuela, profesores. Los intereses van tomando distintos nombres y en un momento determinado podrán constituirse en una carrera o profesión, es decir en aquello a lo cual el joven quiere dedicarse laboralmente en el futuro, así como otros intereses se constituyen en actividades para el tiempo libre (Garzuzi, 2013, p. 1). Intervienen en este proceso también otros factores como las competencias autopercebidas, los ideales, la familia, aspectos sociales relacionados con la valoración y el lugar que nuestra sociedad asigna a las diferentes carreras y oficios y las posibilidades laborales, entre otros. Aun cuando el joven logra la definición de una carrera a seguir, la construcción vocacional iniciada se seguirá elaborando en el transcurrir de su vida, por ejemplo, se

van tomando nuevas opciones o modalidades de ejercer la carrera y en nuevos ámbitos laborales. A pesar de que muchas de las elecciones implican renuncia, también son oportunidades para el joven de elegir, decidir y priorizar en función de su personalidad y sus valores. En definitiva, es una nueva oportunidad de aprendizaje y desarrollo personal.

En relación a nuestra tema de investigación, partiendo de la idea que una adecuada elección vocacional le permite proyectarse y plantearse metas, cabe preguntarse también si un tipo de motivación académica se relaciona con esta elección.

Diseño metodológico

Se plantearon como **hipótesis** de la presente investigación:

- Los estudiantes ingresantes de la Universidad Juan Agustín Maza, cohorte 2015, presentan niveles altos de motivación intrínseca, en relación a la motivación extrínseca y ansiedad facilitadora del rendimiento.
- Existen diferencias en el perfil motivacional de los estudiantes, de acuerdo a la carrera a la que aspiran a ingresar.
- La elección vocacional adecuada está presente en estudiantes con niveles altos de motivación por la tarea.

Para afirmar (o no) dichas hipótesis, los **objetivos** del presente estudio fueron:

- 1- Describir los tipos de motivación predominantes en los

estudiantes de la Universidad Juan Agustín Maza, sede Mendoza ingreso 2015.

2- Analizar y comparar los resultados obtenidos por estudiantes de diferentes carreras, en orden a destacar características motivacionales y vocacionales propias de cada población.

3- Indagar acerca de la existencia de relación entre los tipos de motivación predominantes en los estudiantes y la elección vocacional realizada, en términos de mayor o menor profundidad en el proceso efectuado.

Las variables consideradas fueron:

- Independientes: Edad, Sexo, Carrera, Elección vocacional.
- Dependiente: Tipos motivacionales de los estudiantes.

Técnicas aplicadas

Cuestionario de Motivación hacia el aprendizaje o hacia la ejecución en sujetos adultos (MAPE III). Este cuestionario se desarrolló teniendo en cuenta fundamentalmente los planteamientos teóricos de Dweck y Elliot sobre la motivación del logro, planteamientos que integran las aportaciones procedentes de los trabajos de Atkinson sobre la motivación de logro, de Sarason sobre la ansiedad de ejecución, de Crandall sobre la motivación en el contexto de la teoría del aprendizaje social y de Seligman sobre la indefensión o desesperanza aprendida. Se tuvieron en cuenta, además las aportaciones de algunos trabajos españoles, fundamentalmente los de Alonso Tapia y Montero. Consiste en un instrumento destinado a la evaluación de la motivación en sujetos adultos, tanto en contextos académicos como profesionales. El mismo está constituido por siete escalas o factores de primer orden, una para cada una de los rasgos considerados como componentes fundamentales de la motivación. Luego, las escalas o factores de primer orden se agruparon, por las correlaciones estadísticas existentes entre sí, en tres factores de segundo orden.

Tabla 1: Factores de Primer y Segundo Orden Escala MAPE III.

Factores de PRIMER ORDEN	Factores de SEGUNDO ORDEN
Miedo al Fracaso	Motivación Externa
Deseo de Éxito y su Reconocimiento	
Motivación Externa	
Motivación por el Aprendizaje	Motivación por el aprendizaje
Disposición al Esfuerzo	
Desinterés y Rechazo por el Trabajo <i>(en su forma negativa)</i>	
Ansiedad Facilitadora del Rendimiento	Ansiedad Facilitadora

Se elaboró una clasificación de respuestas, a fin de visualizar los resultados obtenidos por los estudiantes en tres categorías: “Muy Bueno”, “Bueno” y “Regular”.

Tabla 2: Puntajes Clasificación de respuestas. MAPE III.

CATEGORÍA DE PUNTAJE	MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	MOTIVACIÓN POR LA TAREA	ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO
MUY BUENO	ENTRE 81-65 PUNTOS	ENTRE 73 - 54 PUNTOS	ENTRE 70 - 58 PUNTOS
BUENO	ENTRE 64-48 PUNTOS	ENTRE 53 - 33 PUNTOS	ENTRE 57 - 44 PUNTOS
REGULAR	ENTRE 47-31 PUNTOS	ENTRE 32 - 12 PUNTOS	ENTRE 43 - 30 PUNTOS

Autobiografía Vocacional

Se efectuó análisis de las mismas mediante la aplicación de categorías: superficiales, adecuadas y profundas, elaboradas de acuerdo a nuestra experiencia en el tema.

Superficial: elección realizada en períodos cortos de tiempo, con baja reflexión e información. Adecuadas: buena información y reflexión, dedicación en tiempo a tareas de la elección. Profunda: se suma a lo anterior alta implicación y compromiso en su proceso de elección.

Ficha inicial psicopedagógica

Es una encuesta con preguntas cerradas, algunos ítems son de una única opción y otras, de múltiple opción. Indaga datos personales, escolares previos, familiares y vocacionales de los estudiantes. Ha sido elaborada por la Dra. Viviana Garzuzi sobre la base de la experiencia con los estudiantes universitarios².

Población

La población estuvo constituida por los ingresantes pertenecientes a la cohorte 2015. Para la investigación se seleccionaron estudiantes de las nueve Facultades de la UMaza, de Sede Gran Mendoza. Se incluyeron todos los estudiantes que cursaron Ambientación Universitaria y que completaron la totalidad de los instrumentos de recolección de datos.

Análisis de datos

Se siguieron los siguientes pasos:

1. Recolección de los datos.
2. Procesamiento de datos. (SPSS)³
3. Análisis descriptivo de variables univariadas: Descripción de población (Sexo, Edad, Facultad). Tipos de Motivación.
4. Análisis descriptivo bivariado: relación entre variables: Tipos de Motivación y Facultad y Motivación y elección vocacional. Se consideraron las pruebas de chi-cuadrado que indicaron una relación estadísticamente significativa entre variables.

2. Se le efectuó a este instrumento una "Validación por expertos" por profesionales de Psicopedagogía y Psicología, quienes acordaron en su contenido y forma. Se ha aplicado desde el año 1997 a toda la población ingresante de forma colectiva. Esta encuesta exploró algunas variables independientes de la presente investigación.

3. Para el procesamiento cuantitativo de los datos se elaboró una base de datos mediante Excel y, posteriormente, se realizó el análisis de los mismos utilizando el programa IBM SPSS Statistics.

Análisis de resultados

A los fines de esta presentación se desarrolla el análisis bivariado que permitió responder a los objetivos de la investigación y a las hipótesis.

Perfil Motivacional por Facultad. Se elaboró el perfil motivacional por Facultad a partir de la cantidad de estudiantes que obtuvieron un nivel "Bueno", "Muy Bueno" y "Regular" en cada uno de los tipos de motivación. Como dato general se identificaron altos niveles de Motivación por la Tarea Intrínseca en todas las Facultades, seguidos por niveles medios y altos de Motivación Extrínseca. Detallamos los datos más relevantes al respecto:

- Motivación por la Tarea según Facultad. Las Facultades cuyos aspirantes han manifestado un nivel más alto de Motivación por la Tarea (aquellas Facultades con mayor porcentaje de estudiantes que presentaron un nivel "Muy Bueno") son Enología, Ingeniería, Periodismo y Veterinaria.
- Motivación Extrínseca según Facultad. Se identifica que los estudiantes de todas las Facultades presentan un nivel "Bueno" de Motivación Extrínseca, por sobre los niveles "Regular" y "Muy Bueno". En un análisis pormenorizado, se identifica que las Facultades cuyos aspirantes han manifestado un nivel más alto de Motivación Extrínseca (aquellas Facultades con mayor porcentaje de estudiantes que presentaron un nivel "Muy Bueno") son las de Ciencias Empresariales

- Ansiedad Facilitadora del Rendimiento según Facultad. Los estudiantes de todas las Facultades presentan un nivel “Bueno” de Ansiedad Facilitadora del Rendimiento, por sobre los niveles “Regular” y “Muy Bueno”. Las Facultades cuyos aspirantes han manifestado niveles más altos de Ansiedad Facilitadora del Rendimiento (aquellas Facultades con mayor porcentaje de estudiantes que presentaron un nivel “Muy Bueno”) son Ciencias Empresariales y Farmacia y Bioquímica. Los estudiantes de las Facultades cuyos aspirantes han manifestado menores niveles de Ansiedad Facilitadora del Rendimiento (aquellas Facultades con mayor porcentaje de estudiantes que presentaron un nivel “Regular”) son Kinesiología y Nutrición.

Motivación y Elección vocacional. En esta instancia indagó si existe una relación entre los niveles motivacionales en cada uno de los tipos de motivación y el tipo de elección vocacional realizada.

- **Motivación por la Tarea y Elección vocacional**

Se advierte, al considerar la totalidad de la población que un nivel bueno de motivación intrínseca se asocia en forma positiva con elecciones vocacionales adecuadas y profundas. Puede decirse por tanto que el interés por la naturaleza de la propia actividad, incluyendo en ello la motivación por aprender y la disposición al esfuerzo, genera mayor cantidad de elecciones vocacionales adecuadas y profundas.

- **Motivación Extrínseca y Elección vocacional.**

Del análisis de la relación entre Motivación Extrínseca y Elección vocacional se desprenden que a mayor Motivación Extrínseca menor cantidad de elecciones vocacionales adecuadas, y a mayor Motivación Extrínseca mayor cantidad de elecciones vocacionales superficiales. Podría interpretarse, a la luz de estos resultados, que el establecimiento de elecciones vocacionales superficiales se asocia con la orientación hacia metas no definidas por la naturaleza de la tarea, es decir que tienen con la consecución de metas externas.

- **Ansiedad Facilitadora del Rendimiento y Elección vocacional**

Los estudiantes con niveles adecuados de elección vocacional precisan grados intermedios de Ansiedad Facilitadora. Mientras que aquellos que alcanzan elecciones profundas precisan un nivel menor de control externo, dado que su interés por la carrera funcionaría como incentivo para el logro. En contraposición, los estudiantes con elecciones vocacionales superficiales requerirían niveles altos de Ansiedad Facilitadora del Rendimiento, como aliciente para favorecer su inserción y desenvolvimiento en la carrera, lo cual tiende a ocurrir principalmente cuando se busca el reconocimiento del éxito.

Conclusiones

En relación a los objetivos planteados en este trabajo:

Respecto al Objetivo 1. Describir los tipos de motivación predo-

minantes en los estudiantes de la Universidad Juan Agustín Maza, sede Mendoza:

Los resultados presentados indican que la mayoría de los estudiantes aspirantes a ingresar a la UMaza orientan sus metas de acuerdo a **motivos intrínsecos**, seleccionando y realizando actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan, aplicando un esfuerzo significativo durante la realización de la tarea comprometiéndose en aprendizaje más ricos y elaborados.

También encontramos que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel bueno de **Ansiedad Facilitadora del Rendimiento**. Puesto que la misma tiene un efecto tanto activador como inhibidor del rendimiento posiblemente vean beneficiados su rendimiento ante ciertos montos de ansiedad, aunque en otros se vería perjudicado e inhibido ya que contarían con escasas estrategias de autorregulación.

En cuanto al Objetivo 2. Analizar y comparar los resultados obtenidos por estudiantes de diferentes carreras, en orden a destacar características motivacionales y vocacionales propias de cada población. Se observa que las Facultades cuyos aspirantes han manifestado un nivel más alto de **Motivación por la Tarea** son Enología, Ingeniería, Periodismo y Veterinaria. Se identifica que la Facultad cuyos aspirantes han manifestado un nivel más alto de **Motivación Extrínseca** (con mayor porcentaje de estudiantes que presentaron un nivel “Muy Bueno”) es Ciencias Empresariales. Por otra parte, las Facultades cuyos aspirantes han manifestado **mayores niveles de Ansiedad Facilitadora del Rendimiento** son Ciencias Empresariales

y Farmacia y Bioquímica y menores niveles Kinesiología y Nutrición, quienes manifiestan mayores posibilidades de autorregulación.

En cuanto al Objetivo 3. Indagar acerca de la existencia de relación entre los tipos de motivación predominantes en los estudiantes y la elección vocacional realizada, en términos de mayor o menor profundidad en el proceso efectuado, queda clara la vinculación entre variables motivación intrínseca y elección vocacional adecuada, y motivación extrínseca y elección vocacional superficial, al menos en el momento del ingreso universitario.

Síntesis

En relación a la Hipótesis 1: *Los estudiantes ingresantes de la Universidad Juan Agustín Maza, cohorte 2015, presentan niveles altos de motivación intrínseca, en relación a la motivación extrínseca y ansiedad facilitadora del rendimiento*, la misma queda afirmada puesto que los jóvenes ingresantes manifestaron predominio de motivación por la tarea por sobre los otros dos tipos de motivación.

En relación a la Hipótesis 2: *Existen diferencias motivacionales de los estudiantes según carrera a la que aspiran a ingresar*, la afirmamos de modo relativo, puesto que se advierte en la mayoría una motivación intrínseca con algunos matices diferenciados.

En relación a la Hipótesis 3: *La elección vocacional adecuada está presente en estudiantes con niveles altos de motivación intrínseca*. Nuestros resultados llevan a pensar que existen distintas formas de asociación entre el tipo de elección vocacional y el perfil motivacional de los estudiantes. Sí aparece claro que las elecciones adecuadas y profundas se relacionan con un nivel elevado de interés

por la tarea en sí misma, más que por el interés por la consecución de metas externas y/o evitación del fracaso. Aquellos estudiantes que alcanzan elecciones profundas precisan un nivel menor de motivación procedente del exterior y mayor autorregulación, dado que su interés por la carrera funcionaría como incentivo para el logro. En contraposición, los estudiantes con elecciones vocacionales superficiales requerirían niveles altos de Motivos externos y presencia de Ansiedad Facilitadora del Rendimiento, como aliciente para favorecer su inserción y desenvolvimiento en la carrera.

La tarea de psicopedagógica que se realiza en la Institución retomó estos resultados para efectuar una oportuna acción orientadora por grupos y carreras, Así mismo se trabajó con otros actores del proceso de acompañamiento al estudiante en la transición enseñanza media-universidad: tutores y docentes. Fundamentalmente se rescató con optimismo la presencia de motivaciones intrínsecas en nuestros jóvenes, lo que invita a los docentes a generar propuestas didácticas para mantener y consolidar dicha motivación en el proceso de iniciación de la vida universitaria.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J., Huertas, J.A. y Montero, I. (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Alonso Tapia J. (1992). *Motivar en la adolescencia*. Universidad autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Instituto de Ciencias de la educación.
- Ardisana, E. (2012) La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. En *Pedagogía Universitaria* Vol. XVII No. 4, Facultad de Agronomía, Universidad Agraria de La Habana, disponible en: https://www.researchgate.net/publication/280739046_LA_MOTIVACION_COMO_SUSTENTO_INDISPENSABLE_DEL_APRENDIZAJE_EN_LOS_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS
- Chiavenato, I. (2001). *Administración de Recursos Humanos*. Ed. Nomos S.A.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., y Pérez, A. (2008). *Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla*. *Revista Psicología desde el Caribe* (22). Fundación Universidad del Norte.
- De la Fuente Arias, J. (2004). *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta*. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Vol. 2, Nº 1.
- García Garduño, J. M. y Organista, J. (2006). *Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso*. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 8, Nº 2.
- García Ripa, M. (2011). *Estudio sobre las metas de elección de carrera en los estudiantes que ingresan a la Pontificia Universidad Católica Argentina*. Buenos Aires, Argentina.
- Garzuzi, V. (2013). *Los procesos personales para la elección vacacional. Información, compromiso y motivación para la elaboración del proyecto de vida*. Publicado en *Diario Los Andes*, Sección Oferta Educativa 2014. Mendoza, lunes 27 de junio de 2013. Págs. 4 y 5.
- Garzuzi, V. (Coord) y Bollati (2016). *El estudiante universitario*. Editorial UMaza.
- González Cabanach, R., Valles Arias, A., Nuñez Perez, J.C. y González Pienda, J.A. (1996). *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. En *Psicothema*. Vol. 8, Nº 1.
- Maquilón Sánchez, Javier J., Hernández Pina, Fuensanta (2011). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*. En *REIFOP*. Vol. 14, Nº 1
- Naranjo Pereira, M. (2009). *Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. En *Revista Educación*. Vol. 33, Nº 2, pp. 153-170.
- Rozenbaum, D. (2010). *Los estudiantes están desmotivados ¿Y nosotros?*. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* Nº XIII. Año XI, Vol. 13.
- Velasco Lince, E. M. (2012). *La motivación en el desempeño laboral docente*. Editorial EAE.

Atención selectiva y sostenida de adolescentes de 12 y 13 años

María José Lacoume

mariajoose@live.com

Universidad Abierta Interamericana, Argentina

Palabras clave

Atención

Tests

Test Toulouse Piéron

Test Caras

Resumen

La presente investigación ha buscado estudiar la atención en adolescentes de 12 y 13 años, a través de la aplicación de dos tests de tachado, el test Caras Percepción de Diferencias y T-P Prueba perceptiva y de atención, de Toulouse Piéron, considerando también el tipo de estímulos que cada uno de ellos posee.

La población se ha compuesto de los alumnos de 1º año de la Escuela de Educación Secundaria ubicada en el partido de San Nicolás.

Después de realizar este trabajo se ha llegado a la conclusión de que los alumnos han tenido un mejor rendimiento en el test Caras, sobre el test Toulouse. Los alumnos que tenían menor edad, es decir 12 años, han alcanzado mejores puntuaciones que los de 13 años. Además, como se consideraron las características de los estímulos de ambos tests, es posible mencionar que los varones tuvieron un mejor rendimiento en el test Toulouse, dado que “las características gráficas rectas y cuadrados (estímulos inorgánicos y no figurativos) son afines con el sexo masculino” (Hammer, 2013).

Ahora bien, a pesar de haber un rendimiento similar en el test Caras tanto de mujeres como varones, las mujeres tienen mayor relación con este tipo de estímulo dado (orgánico y figurativo), como lo indica el test Wartegg prueba considerada para realizar esta comparación, “los estímulos femeninos poseen un mayor uso de líneas curvas y punteadas, basados en una supuesta afinidad de las mujeres con el mundo de la realidad animada cuya cualidad orgánica, circular, flexible y creciente está simbolizada por la línea curva” (Hammer, 2013).

Introducción

La **atención** es un mecanismo interno que se ocupa de la elección de los estímulos que luego determinarán la conducta. Esta selección de la información no solo depende de los dispositivos biológicos, sino también, de necesidades internas, demandas del medio y experiencias adquiridas en el pasado. Para conocer el rendimiento de los sujetos en relación con la atención sostenida existe una gran variedad de pruebas. Algunos autores las clasifican según el tipo de atención que cada una de ellas evalúa, aunque se debe considerar que en muchas se podrá ver más de un tipo. Algunas de ellas son los tests de tachado. Se trata de tests que requieren del uso de lápiz y papel para, generalmente, tachar letras, números o formas que aparecen en una página. En estas pruebas se evalúa el tiempo utilizado y el número de errores. La complejidad varía dependiendo del tipo de caracteres, el espacio, la cantidad de objetos, etc. Es por esto que requieren de selectividad visual y respuesta motriz rápida y repetitiva. Por sus características evalúan, de manera conjunta, dos dimensiones: la percepción y la atención.

Problema

¿Existen diferencias en los puntajes de atención selectiva según el tipo de prueba administrada y el sexo en estudiantes de 12 y 13?

Objetivos

- Comparar los puntajes de atención selectiva alcanzados en dos pruebas de tachado en estudiantes cuyas edades se encuentran entre los 12 y 13 años.

- Observar el desempeño según el sexo y la edad de los estudiantes.

Material y métodos

Para dar respuesta a esos objetivos se diseñó un estudio descriptivo, transversal y cuantitativo, sobre la atención en adolescentes a través de la aplicación colectiva de dos tests de tachado, considerando el tipo de estímulos que cada uno de ellos posee: el test Caras Percepción de Diferencias y T-P Prueba perceptiva y de atención, de Toulouse Piéron. Los puntajes obtenidos por cada alumno se analizaron en relación con la media y la desviación estándar de los baremos de cada test.

Semejanzas entre las pruebas: Miden la atención selectiva y focalizada en relación con la percepción. Son de tachado. Poseen idéntica modalidad de aplicación (colectiva, con protocolo autoadministrable y lápiz). Comparten el canal de ingreso de la información: visuopercepción.

Diferencias: En los estímulos: orgánicos o figurativos e inorgánicos o no figurativos. En la distribución de los estímulos sobre el papel que implican el número de juicios de comparación de semejanzas y diferencias que se deben realizar. En el tiempo de duración de la prueba.

La población está compuesta por los 29 alumnos de primer año de una escuela secundaria ubicada en el partido de San Nicolás provincia de Buenos Aires que asistieron a clase el día 9 de noviembre de 2015. Con edades comprendidas entre los 12 (18 estudiantes) y 13 años (11 estudiantes). Incluye más varones (10) que

mujeres (19). La distribución por edades es similar en las mujeres en tanto que en los varones hay mayor predominio de los que poseen 12 años.

Los resultados obtenidos en el test Caras mostraron que un 72% de puntajes eran iguales a la media esperada y el resto inferiores. La distribución de las puntuaciones por sexo mostró un desempeño similar. El desempeño según la edad mostró proporciones bastante similares, con una leve mayor frecuencia de resultados inferiores a la media en los alumnos de 12 años, aunque esta no es significativa ($>0,05$).

En el Toulouse Piéron los puntajes iguales a la media esperada y los inferiores a ella se observaron con una frecuencia similar. A ellos se suma un 17% por prueba mal realizada y un varón que superó la media. En relación con el sexo, mostraron un mejor desempeño los varones, aunque no se demostró estadísticamente ($>0,05$), ya que las mujeres presentaron mayor frecuencia de puntuaciones inferiores a la media. Según la edad, a los 12 años, las puntuaciones iguales a la media fueron más frecuentes que a los 13, pero también el número de estudiantes que no realizó bien la prueba. Los de 13 mostraron con mayor frecuencia puntuaciones inferiores a la media, seguidas de las iguales a ésta. No se observó asociación ($>0,05$) entre la edad y los puntajes.

La *comparación* de los puntajes obtenidos en ambas pruebas demostró que es mejor el desempeño de los/as estudiantes en el Test Caras. Se observó asociación ($<0,05$) entre el puntaje y el test. Las puntuaciones de ambos tests por sexo, mostró un desempeño

similar en los varones mientras que en las mujeres aparenta ser mejor en el Caras. Sin embargo, No se observó asociación ($> 0,05$) entre los puntajes obtenidos en ambos tests en ninguno de los sexos. Tampoco se observó asociación ($> 0,05$) entre los puntajes obtenidos en ambos tests en ninguna de las edades.

Conclusiones

Existen diferencias ($<0,05$) en los puntajes de atención selectiva según el tipo de prueba administrada en los/as 29 estudiantes: muestran un mejor desempeño en el Test Caras.

No se encontró asociación ($> 0,05$) entre los puntajes obtenidos en cada test y el sexo y la edad de los/as estudiantes.

Tampoco se observó esta asociación ($>0,05$) en cada uno de los test analizados independientemente.

El mejor rendimiento en el test Caras, tanto de mujeres como varones, puede tener relación con el tipo de estímulo que involucra esta prueba: orgánico y figurativo. Aunque, tal como se indica en el test Wartegg, las mujeres debieron tener mejor desempeño porque los estímulos femeninos poseen un mayor uso de líneas curvas y punteadas, basados en una supuesta afinidad de las mujeres con el mundo de la realidad animada cuya cualidad orgánica, circular, flexible y creciente está simbolizada por la línea curva. Considerando las características de los estímulos de test Toulouse, es posible suponer que los varones obtuvieran un mejor rendimiento en él, dados que las características gráficas rectas y cuadrados (estímulos inorgánicos y no figurativos) son afines con el sexo masculino. Pero esto no se demostró estadísticamente.

Referencias bibliográficas

- Añaños, E. y Puigdollers, J.M. (1999). *Psicología de la Atención y de la Percepción*. Guía de Estudio y Evaluación personalizada. Servei de Publicacions de la UAB.
- Arancibia V. C., Herrera P. P., y Strasser K. S. (2009). *Manual de psicología educativa, sexta edición actualizada*. Alfaomega S.A.
- Azcoaga, J.E. (1979). *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. El ateneo.
- Benedet, M. J. (Ministerio de trabajo y asuntos sociales Secretaría General de Asuntos Sociales Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO)). (2002). *Neuropsicología cognitiva. Aplicaciones a la clínica y a la investigación. Fundamento teórico y metodológico de la neuropsicología cognitiva*. Observatorio de la discapacidad.
- Bustos, C. & Hanabergh, M. (2014). *Test de Atención selectiva en estudiantes de diseño gráfico*. [Tesis]. <https://apps.poligran.edu.xn--co%20%20formativa%20%20trabajo-8f6sqa/>
- Dávila Moron, J. C. (2010). *Atención y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa en Ventanilla-Callao*. [Tesis]. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1140/1/2010_D%C3%A1vila_Atenci%C3%B3n%20y%20comprensi%C3%B3n%20lectora%20en%20estudiantes%20de%20cuarto%20grado%20de%20primaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20en%20Ventanilla-Callao.pdf
- Di Santo, M. (2011). Efecto agudo y crónico del ejercicio físico sobre la percepciónatención en jóvenes universitarios. *Calidad de vida, Volumen (6)*., 3-5. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/64/>
- Estevanez-Gonzales, A. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de neurología, Volumen (25)* 1-2. <https://www.neurologia.com/articulo/97483>
- Ferrer Cascales. (2010). *Introducción a la psicología. Atención*. [monografía] <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12917>
- Hammer, E. (2013). *Tests proyectivos gráficos*. Paidós.
- Luque, T. (2013). Toulouse Piéron Revisado. TEA. http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Extracto_libro_TP-R.pdf
- Luria, A.R. (1984). *El cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Manes, F. (2014). *Usar el cerebro*. Planeta.
- Maureira Cid, F. (2015). Efectos del ejercicio físico agudo sobre la memoria visual de corto plazo en estudiantes universitarios. *Ciencias de la Actividad Física UCM, Volumen (16)* ,1. <http://maureiralab.cl/gallery/38-efectos%20del%20ejercicio%20fisico%20agudo%20sobre%20la%20emmoia%20visual.pdf>
- Morillo, M. (2014). *Efectos de la fatiga en la capacidad atencional de jugadores de basquetbol* [tesis]. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114265.pdf>
- Müller, M. (1994). *Aprender para ser*. Bonum.
- Portellano Perez, J. A. (2014). *Neuropsicología de la atención las funciones ejecutivas y la memoria*. Síntesis.
- Rodríguez Artacho, M. A. (2011). *Diferencias en Flexibilidad Cognitiva medidas mediante el Paradigma de Cambio de*

- Tarea en Sinestesia y Esclerosis Múltiple. [Tesis].*
- Rodríguez Fernández, E. (2014). *Programa para la mejorar de las habilidades atencionales del alumnado de cinco años. [tesis].*
- Soprano, A. M. (2009). *Cómo evaluar la atención y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes. Paidós.*
- Thurstone, L. (1997) CARAS, percepción de diferencias. TEA.
- Toulouse E. & Piéron H. (2004). *T.P. TEA.*
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.*
- Zenoff, A. (2001). *Neuropsicología de los trastornos viso y grafomotores. LUX S.A.*
- Zenoff, A. (1987). *Aprendizaje pedagógico. Ediciones pedagógicas.*

Intervenciones educativas y psicopedagógicas para promover el desarrollo en la primera infancia

James, Mabel Virginia

jamesginny.gj@gmail.com

Lanza, Carla

lic.lanzacarla@gmail.com

Biscia, María José

mjbiscia@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

Palabras clave

Investigación

Prácticas psicopedagógicas

Extensión

Aprendizaje situado

Resumen

El presente escrito pretende dar a conocer el proyecto de investigación “Prácticas psicopedagógicas en contextos hospitalarios” llevado a cabo por el Equipo de Cátedra Análisis Sistemático de las Dificultades de Aprendizaje/ Neuropsicología del Aprendizaje de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires; en el marco del convenio de transferencia¹ entre la FFyL y el Hospital Evita de Lanús.

1. Res CD1561/19 Exp 31025/2019

A través del diagnóstico situacional que el equipo ha elaborado hemos advertido diversas características socioambientales de la población entre las que se destacan: condiciones habitacionales críticas, hacinamiento, falta de acceso al agua potable, falta de suministro de gas y agua corriente a través de servicios públicos, viviendas cercanas a basurales o zonas inundables. Las familias que asisten al Hospital Evita sólo cuentan con cobertura del sistema público de salud, la que resulta insuficiente en ciertas épocas críticas del año para atender a las necesidades de toda su población. Dicho diagnóstico nos ha permitido inferir que estas condiciones se constituyen en un obstáculo que incide en los aprendizajes tempranos en la primera infancia configurando, en algunas ocasiones, situaciones que derivan en problemas en el proceso de apropiación del lenguaje, en la constitución subjetiva y en el desarrollo psicomotor que posteriormente es posible vincular a problemas de aprendizaje en contextos escolares.

Desde un enfoque etnográfico nuestra investigación tiene como objetivo general describir y analizar las intervenciones educativas y psicopedagógicas desarrolladas en las salas de espera y sala de internación del Hospital Evita de Lanús. Sus objetivos específicos son:

- Identificar y describir los dispositivos de intervención psicopedagógica que se desarrollan en el contexto hospitalario.
- Dar cuenta de las intervenciones psicopedagógicas que favorecen la promoción y la atención primaria de la salud de la población que asiste al Hospital.

- Analizar las intervenciones psicopedagógicas poniendo en diálogo la formación psicopedagógica de estudiantes y graduados con las demandas surgidas en el diagnóstico situacional vinculadas a los procesos de aprendizaje y desarrollo de la primera infancia

Introducción

En esta oportunidad vamos a compartir nuestro proyecto de investigación que indaga prácticas de trabajo en red que desarrollan los agentes de salud, educación y psicopedagogía las que resultan centrales a la hora de acompañar los procesos de aprendizaje y desarrollo en la primera infancia.

La investigación se asocia a las actividades de docencia y extensión que realiza la cátedra y reconoce el principio de integralidad de las prácticas que sustenta a la Universidad Pública. Esto nos permite a su vez formar durante la cursada a los estudiantes en prácticas de investigación a través del aprendizaje situado (Elichiry, 2018) en contextos sociales complejos. El tipo de investigación etnográfica presenta las condiciones particularmente favorables para resolver la brecha entre la práctica psicopedagógica institucional y la investigación articulando la reflexión sobre la práctica con los saberes profesionales.

Metodología

La investigación se inserta en el paradigma de investigación cualitativa (Maxwell, 1996) y tiene lugar en el Hospital Evita de Lanús de la Provincia de Buenos Aires.

Los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar (Morse, 2005), una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad.

Dentro de este paradigma seleccionamos el estudio de caso etnográfico (Neiman, en Vasilachis 2006) en función de la pregunta de investigación ¿cuáles son las prácticas educativas y psicopedagógicas que promueven el aprendizaje y el desarrollo en la primera infancia? Para de este modo indagar la articulación de los dispositivos de intervención psicopedagógica y las acciones del servicio favorecedoras de la promoción primaria en salud. Resulta de interés dar cuenta del entramado teórico/discursivo que sustentan esas prácticas sociales favorecedoras de la promoción primaria en salud, así como también co-construir nuevos dispositivos, acciones alternativas nóveles atendiendo a las demandas del contexto. Se trabaja con una muestra intencional o teórica y se utilizan fuentes primarias y secundarias. Desde una perspectiva interpretativa, Pérez Serrano (1994, p.81) afirma que “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” dado que permite el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar su contexto. Por su parte, los estudios de corte etnográfico posibilitan

un trabajo reflexivo que permita describir y transformar la realidad social (Rockwell, 2009).

El foco está puesto en el estudio de las prácticas centrando la mirada en los procesos interindividuales en el marco más amplio de los contextos interpersonales, sociales y culturales en los que se inscriben (Elichiry, 2010).

Desde un enfoque de trabajo etnográfico sostenemos que lo fecundo de esta experiencia radica en documentar lo no documentado de la realidad social (Rockwell, 2009) y para ello se requiere prestar especial atención a los significados producidos por los sujetos ya que, en buena medida, los mismos se condensan en ciertas categorías que emplean cotidianamente.

Finalmente se desarrolla la triangulación de los datos recabados, esta estrategia ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos.

Desarrollo

El contexto de las prácticas de investigación

A través del diagnóstico situacional que el equipo ha elaborado hemos advertido diversas características socioambientales de la población entre las que se destacan condiciones habitacionales críticas, hacinamiento, falta de acceso al agua potable, falta de suministro de gas y agua corriente a través de servicios públicos, viviendas cercanas a basurales o zonas inundables. Las familias que asisten al Hospital Evita sólo cuentan con cobertura del sistema público de salud, la que resulta insuficiente en ciertas épocas críticas del año para atender a las necesidades de toda su población. Dicho diagnóstico nos ha permitido inferir que estas condiciones se constituyen en un obstáculo que incide en los aprendizajes tempranos en la primera infancia ocasionando problemas en la apropiación del lenguaje, en la constitución subjetiva y en el desarrollo psicomotor que posteriormente es posible vincular a problemas de aprendizaje en contextos escolares.

Desde sus inicios, en 1952 el Hospital Interzonal de Agudos Evita de Lanús se convirtió en centro de salud de referencia debido a las actividades académicas y científicas que allí se llevaban a cabo. Históricamente se caracterizó por realizar un trabajo interdisciplinario que atendía las demandas sociales.

El Hospital se encuentra ubicado en el partido de Lanús que forma parte de un importante conglomerado urbano en el cordón del territorio que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, conocido como “Gran Buenos Aires”. Limita con los municipios de

Lomas de Zamora, Quilmes, Avellaneda y la Ciudad de Buenos Aires de la cual está separada por una barrera geográfica: el Riachuelo.

Por su localización el Hospital Evita se encuentra en una ubicación estratégica y recibe tanto población del Primer Cordón del Conurbano de la Provincia de Buenos Aires (fundamentalmente Lanús, Banfield y Lomas de Zamora) como población del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dos de las zonas en las que habitan poblaciones con derechos vulnerados. Entendemos que esta vulnerabilidad tiene dos dimensiones: una económica en la que los lazos con el mercado de trabajo se ven amenazados, debilitados y otra social caracterizada por la fragilidad de la integración en redes sociales familiares, comunitarias y el acceso a los servicios públicos. En el año 2017 la tasa de desocupación ascendía al 10% y la de subocupación al 12%², índices que podemos inferir han aumentado a partir de la crisis socioeconómica que atraviesa actualmente la provincia de Bs As.

Las autoridades del Servicio de Pediatría del Hospital, expresan que frecuentemente asisten a la consulta externa y a los servicios de internación niños acompañados de madres y padres muy jóvenes, progenitores en situación de consumos problemáticos, familias migrantes, con tramas vinculares de sostén debilitadas, que enfrentan a su vez una alta vulnerabilidad económica y social.

A pocas cuadras del Hospital Evita se encuentra la Escuela de Educación Domiciliaria y Hospitalaria N°502, que atiende en para-

1. Encuesta de Hogares y Empleo Municipalidad de Lanús. Ministerio de Economía. Subsecretaría de Política y Coordinación Económica. Dirección provincial de estadística.

lelo a la población del Hospital Evita de Lanús y del Hospital Narciso López. La educación hospitalaria trabaja en este contexto para recuperar los procesos de enseñanza y aprendizaje interrumpidos y opera como un sostén en el desarrollo de los niños en una situación de enfermedad contribuyendo a revertir y prevenir los efectos de la hospitalización.

El trabajo desarrollado hasta el momento en el servicio de pediatría del Hospital, nos ha permitido construir lazos entre los ámbitos de salud, psicopedagogía y educación para abordar la promoción de la salud en el desarrollo de la primera infancia desde una perspectiva epistemológica que articula las miradas de los distintos agentes sociales.

El paradigma sanitario de prevención y de fortalecimiento de la salud integral está siendo amenazado por el predominio de políticas neoliberales; que se traduce en un progresivo retiro de la principalidad del estado que impacta contundentemente en los procesos de desarrollo temprano y que aíslan a la medicina de la mirada social y de otros aportes científicos. En oposición, surgen posturas que entienden la realidad sanitaria como compleja, atravesada por la ciencia, la política, la ética y hace visible una creciente injusticia social y la vulnerabilidad de los derechos.

Sobre la integralidad de las prácticas

Las prácticas educativas y psicopedagógicas que aquí, se estudian son parte de un proyecto diseñado para la intervención en el contexto hospitalario que parte de la premisa de considerar a los niños jurídicamente como ciudadanos, y en este sentido como sujetos

con derecho a la salud y a la educación. Se asienta sobre la idea de que la interdisciplina surge ante la demanda social, frente a situaciones de problemas cada vez más complejos. Se reconoce que esta orientación interdisciplinaria puede favorecer la integración y la producción de conocimientos.

El proyecto se orienta hacia un trabajo que implica interacción, cooperación y circularidad, a través de la reciprocidad entre salud, psicopedagogía y educación, con intercambio de instrumentos, conceptos, métodos, estrategias de abordaje respecto del trabajo comunitario.

La integración a través de los miembros del equipo de trabajo, en grupos heterogéneos aporta a la construcción de prácticas convergentes. La estrategia de intervención consiste en la inserción territorial en el Servicio de Pediatría para -en función del diagnóstico situacional y participativo- atender a las demandas que se identifican como prioritarias. Para ello el equipo asiste semanalmente al Hospital. Allí los docentes, graduados y estudiantes se distribuyen en dos equipos: sala de espera e internación. En estos espacios se realizan diversas actividades y talleres para los niños y familias, charlas para madres, padres y cuidadores, difusión de material gráfico sobre la promoción y prevención con el objetivo de favorecer la comunicación, la apropiación del lenguaje, la lectura, el dibujo, la escritura y el juego vinculados a los procesos de aprendizaje y desarrollo en la primera infancia.

Uno de los talleres destinado a las familias cuidadoras que se desarrolló en dos escenarios cotidianos del hospital: la sala de

espera y el piso de internación de pediatría estuvo destinado a atraer la atención mediante las representaciones de escenas cotidianas que permitieran reflexionar respecto a las situaciones comunicativas habituales y sobre la importancia de los adultos en la constitución de la subjetividad de los niños y en el proceso de apropiación del lenguaje. La propuesta enmarcada en un escenario lúdico permitió a las familias compartir sus experiencias y plantear sus inquietudes ya que se abrió un espacio de diálogo y reflexión sin pontificar ni juzgar los formatos de comunicación cotidianos. Los adultos reflexionaron sobre formas de comunicación predominantes en el ámbito familiar muchas de ellas mediadas por el uso de las TICS, algunos recuperaron el rol de los abuelos como narradores y el placer que genera en los niños el relato que representa la continuidad histórica de la familia, de la comunidad que crea lazos de lo común y sentido de pertenencia.

Al cierre de cada encuentro el equipo realiza una supervisión y evalúa junto a los estudiantes la tarea realizada.

Se realiza además una reunión mensual de todo el equipo en la que se evalúa la marcha del proyecto, se discuten conceptualizaciones y se reflexiona sobre las prácticas llevadas a cabo. De esta forma nos introducimos en el campo para observar y analizar cómo se desarrollan los distintos dispositivos de intervención mediante nuestra participación en la acción como miembros de los equipos.

El grupo de trabajo se organiza semanal y mensualmente para desarrollar las siguientes actividades que nos permiten realizar las intervenciones con una actitud reflexiva

- Diseño, elaboración e implementación de entrevistas semi-estructuradas a personal de salud, educación y familias que asisten al hospital.
- Análisis de entrevistas y realización de conversatorios con actores institucionales.
- Reuniones semanales en pequeños grupos y reuniones mensuales del grupo ampliado en las que se propicia la reflexión teórico-práctica sobre temáticas tales como: la apropiación del lenguaje, el aprendizaje de la lectura, el dibujo, la escritura y el juego para diseñar los dispositivos de intervención.

El impacto de las intervenciones

A lo largo del desarrollo del proyecto hemos identificado que las intervenciones educativas y psicopedagógicas llevadas a cabo inciden favorablemente en los vínculos entre madres/padres/ cuidadores de los niños que asisten al hospital.

En muchos casos las prácticas desarrolladas por el equipo han acercado a la lectura a niños que por primera vez tomaban contacto con un libro.

Las familias han valorado positivamente las actividades desarrolladas en cada encuentro e incluso han sugerido algunas temáticas para abordar en próximos talleres. Al mismo tiempo reconocen el valor que la experiencia tiene especialmente en relación a los tiempos de espera en los consultorios externos en donde la demora en la atención suele ser extensa por la demanda que tiene diariamente el Hospital.

Por otro lado, los médicos del servicio de pediatría han mencionado que el trabajo realizado en el servicio de internación ha mejorado la calidad de la estadía de los niños y sus cuidadores en tanto el período de internación resulta crítico porque los aleja de sus hogares, de sus juegos y rutinas habituales. Por ello resulta central que a partir de su condición de pacientes no pierdan su condición de niños. En este sentido han colaborado los talleres de juego que se realizan al pie de cama y se adaptan en función de las posibilidades de movilidad de cada uno de ellos.

Las propuestas del equipo promueven la participación de todos e invita a las familias a jugar, leer o cantar con los niños a partir de diversas actividades y materiales.

Por último, los estudiantes han mencionado la riqueza de la formación en contexto.

Cierre

Las prácticas de investigación y de extensión universitaria que se desarrollan, constituyen un espacio de formación psicopedagógica y producción de saberes a partir de las demandas de las organizaciones con las que articula el proyecto. Se apuesta a que el aprendizaje situado interpele los modos de construcción de los conocimientos teóricos y prácticos para dar respuesta a las necesidades de la población destino especialmente aquellas referidas al aprendizaje y desarrollo.

La entrada al campo y la realización del diagnóstico participativo y situacional permite actualizar y resignificar las demandas a la vez que posibilita el armado de una red de trabajo entre los ámbitos comunitarios, de salud, psicopedagogía y educación. Se espera que esta red posibilite la toma de conciencia y la práctica de los derechos humanos y sociales vinculados al desarrollo en la primera infancia.

El equipo docente asume con responsabilidad los principios de la extensión y la investigación universitaria, acompañando a graduados/as y estudiantes en su formación, promoviendo el trabajo interdisciplinario en la interfaz salud- educación-comunidad fortaleciendo el desarrollo de un pensamiento crítico y la construcción de conocimiento para abordar la solución de los problemas del territorio.

Les niños participan de dispositivos , tomando contacto con espacios educativos, en los que ejercen su derecho al juego y participan de prácticas que promueven aprendizajes que contribuyen al desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura.

Por otra parte, las familias forman parte junto a estudiantes, graduados y docentes de una red de trabajo colaborativo en la que puedan poner en valor sus saberes y recuperar sus voces.

Desde un enfoque que prioriza los derechos de la infancia; resulta relevante para nuestro equipo de trabajo involucrarse en el modo en que se llevan a cabo distintas intervenciones psicopedagógicas que sostienen y acompañan el desarrollo y las diversas trayectorias escolares de los niños hospitalizados y de aquellos que asisten a la consulta al servicio de pediatría. El proyecto de investigación nos permite enriquecer la práctica psicopedagógica institucional a través de la reflexión sobre la práctica y la construcción en territorio de un espacio dialógico de entramado de saberes para replantearnos la relación entre el conocimiento académico y el saber de las poblaciones y así avanzar en una construcción conjunta para ampliar el horizonte de derechos de la salud y la educación de la población que asiste al servicio de pediatría del Hospital Interzonal Evita de Lanús.

Referencias bibliográficas

- Butelman, I (1996). Espacios institucionales y marginación. La psicopedagogía institucional: su acción y sus límites. en Butelman, I. *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Bruner, J (1991) *Actos de significado*. Madrid. Alianza.
- Czeresnia, D. (2008) *El concepto de salud y la diferencia entre prevención y promoción*. Lugar Editorial. Bs. As.
- Elichiry, N. (2010). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Manantial.
- Elichiry, N. (2018) *Aprendizaje situado*. Ed. Novedud. Bs. As.
- Lischiatti, M; Petz, I (2019) Las prácticas socioeducativas, innovando trayectos desde la extensión universitaria. En: *Revista Redes de Extensión* N°5. Ed. 2019. Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo:UBA
- Maxwell, J. (1996) *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Londres: Sage.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I.Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Fuentes y normativa vigente

- Ley de Educación Nacional N°26206.
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26150.
- Ley de Protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes N°26061.

Un estudio de caso: las prácticas profesionales supervisadas del Ciclo de Complementación Curricular de la Universidad de la Cuenca del Plata.

Lanza, Carla

calanza@educacionucp.edu.ar

Lisnich, Gabriela

gabrielalisnich@educacionucp.edu.ar

Quevedo, Mercedes

merquevedo69@hotmail.com

Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina

Palabras clave

Práctica profesional supervisada
intervención psicopedagógica
Dispositivos de formación
Procesos metacognitivos
Implicación.

Resumen

El presente trabajo pretende dar cuenta del proyecto de investigación de la cátedra Práctica Profesional Supervisada de la Universidad de la Cuenca del Plata¹ durante el período 2019-2020. El reglamento

1. En la Universidad de Cuenca del Plata, Dirección de Educación Digital, la Carrera de Psicopedagogía se encuentra dirigida por la Mg. Brenda Schwab y la cátedra de Práctica Profesional Supervisada se encuentra integrada por Lic. Carla Lanza (Prof. Titular), Lic. Gabriela Lisnich (Prof. Adjunta), Lic. Mercedes Quevedo (Prof. Adjunta).

de la Universidad de la Cuenca del Plata aprobado por Resolución N° 162/2018 denomina Práctica Profesional Supervisada al espacio curricular destinado a la adquisición gradual del rol del profesional por parte del alumno en escenarios reales.(...) tiene el objetivo principal el despliegue, bajo supervisión, de las competencias adquiridas por los estudiantes durante el Ciclo de Licenciatura.

En este marco, la cátedra se propone con el proyecto de investigación describir y analizar desde la metodología de estudio de casos el dispositivo de formación para las y los estudiantes del Ciclo de Complementación Curricular de la Dirección General de Educación a Distancia. Tiene como objetivos específicos:

- Caracterizar el dispositivo de formación de la Práctica Profesional Supervisada.
- Identificar las intervenciones psicopedagógicas que se realizan en el marco del dispositivo de formación.
- Dar cuenta de la experiencia de los y las estudiantes sobre su proceso de formación.

El estudio de las prácticas que se despliegan en este espacio curricular resulta significativo ya que desde el mismo se pretende brindar experiencias para que los estudiantes comprendan, profundicen y exploren diferentes situaciones del quehacer psicopedagógico. Quehacer involucrado en las distintas etapas evolutivas y experiencias que presenta el sujeto en situación de aprendizaje promoviendo prácticas de investigación, prevención, asistencia, asesoramiento, promoción de la salud, en el campo de la ense-

ñanza y/o del aprendizaje. Se plantea una formación en la práctica psicopedagógica que se corre de una psicopedagogía pensada desde un lugar de aplicaciones asumiendo que las prácticas emergen de un encuentro entre unas conceptualizaciones y lo singular (Filidoro, 2018). Entiende al espacio de práctica como un proceso de construcción de nuevos conocimientos a partir del análisis de situaciones del campo profesional en diferentes contextos y desde múltiples dimensiones desde las cuales pensar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los que son parte Niños, Niñas, Adolescentes y Adultos. Desde la perspectiva del aprendizaje situado se pone el foco en los procesos de reflexión en la acción porque es a través de estas experiencias que las y los estudiantes van construyendo el rol profesional y se implican con las prácticas.

En este proceso se articulan vivencias, experiencias, se utilizan recursos y se ponen en juego saberes que configuran un posicionamiento profesional lo suficientemente plástico como para que se adecúe a cada escenario.

Introducción

El presente trabajo pretende dar a conocer resultados preliminares de un estudio de caso desarrollado por la Cátedra Práctica Profesional Supervisada de la Universidad de la Cuenca del Plata. En los apartados que se presentan a continuación se describe la metodología del estudio y se muestran los análisis que hemos construido hasta el momento de presentación de este escrito. Se intenta dar cuenta del dispositivo de formación, las prácticas psicopedagógicas que allí se despliegan y las experiencias de las y los estudiantes a sabiendas de que nos queda aún un año de trabajo para arribar a los resultados finales de la investigación.

Metodología

El diseño del proyecto se enmarca dentro de la perspectiva cualitativa, entendida como un acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, expone, descifra, traduce, construye, aclara y descubre los fenómenos sociales. La investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994, p. 2), multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos

y los significados en la vida de los individuos. Dentro de este paradigma seleccionamos el estudio de caso (Neiman, en Vasilachis 2006).

Podemos caracterizar el estudio de casos argumentando que su preocupación central es la comprensión de una instancia singular, lo que significa que el objeto estudiado es caracterizado como único, como una representación singular de la realidad que es multidimensional e históricamente situada (André, 1998, p 21). En función de lo expuesto se trabaja con una muestra intencional o teórica y se utilizarán fuentes primarias y secundarias.

Desarrollo

Caracterización de la Universidad de la Cuenca del Plata y el dispositivo de trabajo de Práctica Psicopedagógica

La Universidad define políticamente la adopción de la modalidad digital, dadas sus características intrínsecas, que permiten el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje con una fuerte apoyatura tecnológica, facilitando una mayor cobertura geográfica y numérica y superando problemas tales como la distancia, los traslados continuos que impiden o disminuyen la realización de estudios sistemáticos presenciales a la población destinataria de las ofertas académicas. Recientemente la Universidad de la Cuenca del Plata ha implementado el Sistema Institucional de Evaluación Digital. La población destinataria del Ciclo de Complementación Curricular en Psicopedagogía son psicopedagogas y psicopedagogos que habiendo cursado la carrera a nivel terciario o universitario

no han accedido a su título de Licenciatura. Dentro de este ciclo curricular la materia Práctica Profesional Supervisada se propone brindar experiencias para que las y los estudiantes logren: - Analizar el diálogo necesario entre las teorías y las prácticas en contextos. - Diseñar, implementar y evaluar estrategias de intervención psicopedagógicas en contextos para aproximarse a la resolución problemáticas reales; - Contribuir en la toma de conciencia sobre la responsabilidad y compromiso social que implica la intervención del psicopedagogo; entre otras.

Una caracterización posible de nuestro dispositivo

El dispositivo que pretendemos analizar en el marco del proceso de investigación de la cátedra, es un dispositivo de formación en la práctica que se inscribe en la vida cotidiana de las instituciones educativas y de salud. El dispositivo de intervención, pensado en esta clave, no es solamente un conjunto de actividades, aunque puede implicar actividades que resultan siempre ligadas entre sí, es decir, modalidades de encuentro entre estudiantes, docentes y saberes. Su rasgo distintivo es la dimensión institucional que atraviesa las intervenciones².

Es en este sentido que el dispositivo pedagógico - académico implica una propuesta de cursada de un cuatrimestre de duración en donde las y los estudiantes deben cumplimentar 128 horas de

2. Ministerio de Educación de la Nación. Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014.

trabajo de las cuales 40 transcurren en instituciones. Concebimos el aprendizaje de las y los estudiantes como un proceso complejo, singular e interrelacional, donde los sujetos incorporan, elaboran o producen conocimiento como parte de un contexto social y cultural a partir de sus hipótesis previas, los saberes específicos de la disciplina y sus experiencias en el campo de acción. Esto exige el desarrollo de habilidades actitudinales como escuchar, observar, compartir, aceptar puntos de vista diferentes, convivir en la diversidad; como también desarrollar un pensamiento crítico para lo cual es necesario ofrecer un trayecto de formación que promueva analizar, abrir interrogantes, gestar discusiones, arribar a conclusiones provisionales para comprender su realidad disciplinar y práctica profesional en el contexto social actual.

El dispositivo de PPS: el abordaje institucional y la mirada clínica

El esquema de cursado que propone la cátedra a partir del modelo pedagógico institucional queda circunscripto a 16 semanas de cursada (un cuatrimestre) que se encuentran divididas en bloques de 2 semanas cada uno y en cada semana se especifican acciones precisas a llevar adelante para el desarrollo de la materia. Las y los estudiantes se encuentran con “momentos” que invitan a poner en juego diferentes procesos cognitivos y competencias académicas.

La semana 1 se inicia con un “*Foro de presentación*” que apunta a invitar a los/as alumnos a conocerlos un poco más. Acompañan esa semana una “*Actividad diagnóstica*” y *Documentos curriculares*. Allí toma relevancia la “*Hoja de Ruta*” documento generado por la cátedra que guiará a los alumnos en el recorrido de acciones a

llevar adelante, en ella se especifican la organización de la lectura bibliográfica propuesta y las fechas de participación en los foros y/o entrega de actividades.

A partir de la semana 1 de cursada y hasta la 15 inclusive, se propone a los estudiantes trabajar en un “*Foro de Conversaciones sobre la práctica*” en ellos se conversa sobre las primeras impresiones, los sujetos, las instituciones, la mirada clínica, la escucha, el análisis, entre otros). Allí las y los estudiantes comparten algún fragmento de las observaciones o entrevistas de las prácticas psicopedagógicas que están realizando en el marco de la cursada y algún/algunos interrogantes o lecturas que se están formulando respecto de lo institucional en un primer momento y del sujeto en situación de aprendizaje luego. La intención es generar un espacio de diálogo en torno a la intervención que habilite otras lecturas posibles y en el que los y las futuros/as psicopedagogos/as atraviesen la experiencia de la construcción conjunta de conocimiento. Acompañan transversalmente la propuesta semana a semana un “*Foro de dudas*” y el *material bibliográfico* correspondiente a la unidad en curso.

En la semana 4 de cursada se propone a los estudiantes la entrega de la primer actividad que junto a los siguientes trabajos constituirán el *TIFMA* (Trabajo Integrador Final de Materia). El mismo se compone de anexos registros, minuciosos y detallados, desgrabaciones de entrevistas, observaciones, al estilo de bitácora.

Luego y para finalizar en la semana 15 se hace entrega de la *Actividad 4*. Ésta implica compilar las actividades 1, 2 y 3 para luego

trabajar formalmente en el Informe de Devolución y la Evaluación Metacognitiva y dar cierre de este modo a la misma.

La cursada finaliza en la semana 16 con algunas actividades de cierre como ser:

Foros de Evaluación y Cierre En estos espacios de trabajo se espera que puedan dar cuenta del recorrido que realizaron desde el inicio hasta llegar a la finalización de la Práctica. Apunta a repensar el desarrollo de la práctica desde una mirada metacognitiva integral.

Finalmente y a modo de cierre de éste apartado que ha intentado dar cuenta de la dinámica de este dispositivo, se hace referencia a dos herramientas más que acompañan el proceso de aprendizaje de los alumnos. Consideramos en este sentido a las TA (tutorías asincrónicas) y TS (tutorías sincrónicas) semanales en las que nos encontramos “en vivo” con nuestras y nuestros estudiantes. Éstas últimas apuntan a fortalecer, acompañar, guiar el espacio de formación académico del alumno con criterio pedagógico, profesional y científico.

En estos espacios los alumnos se conectan a través de la plataforma digital de la universidad en horarios y días preestablecidos por cada docente a fin de supervisar el recorrido en las PPS. Las mismas son de carácter obligatorio.

El aprendizaje situado en escenarios educativos

La cátedra parte de considerar la formación de estudiantes desde la perspectiva del aprendizaje situado (Elichiry, 2018). Esto implica comprender al aprendizaje como un proceso colectivo que asume

como principio la participación de los y las estudiantes en prácticas situadas. Se espera así, interpelar aquellas tradiciones formativas presentes en los estudios superiores para ir más allá del concepto de transmisión educativa que supone la existencia de una única dirección entre el que aprende y quien enseña tomando en consideración que el aprendizaje es una actividad socialmente situada.

Al mismo tiempo entendemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje se configuran en escenarios interactivos que no son fijos ni estáticos, sino que cambian constantemente. Se toma la categoría de *escenario educativo* porque, tal como sostiene Najmanovich, los escenarios no pretenden ser representaciones de la realidad, ni descripciones completas, sino dispositivos para pensar que siempre están abiertos a la novedad y la transformación. En estos tiempos agitados, en que la crisis, el cambio y la complejidad son la norma y no la excepción se impone dejar de lado los análisis abstractos y los modelos pretendidamente universales para construir un conocimiento vivo, situado, multidimensional y complejo de la problemática educativa. Un saber que no quede atrapado en un conjunto de definiciones a repetir, sino que pueda aportarnos herramientas para pensar. (Najmanovich, 2016, pág.12)

Desde esta perspectiva tal como se ha descrito en el punto 2 de este trabajo cada estudiante realiza su práctica profesional en diferentes instituciones de salud o educativas de diversos niveles y modalidades del sistema educativo a lo largo y a lo ancho de nuestro país.

De este modo, como sostiene Barilá (2019) el campo psicopedagógico queda delimitado por un sujeto en situación de aprendizaje

en un contexto particular que requiere de una mirada heterogénea e interdisciplinaria (Barilá, 2019,p.226).

Algunos recorridos

Si bien la Universidad tiene convenios con algunas instituciones, en algunas provincias, son los y las estudiantes quienes deciden dónde realizar la práctica profesional. Esto varía siempre en función de: el interés de los y las estudiantes y la disponibilidad de instituciones en la zona. Cabe destacar que muchos/as de nuestros/as estudiantes se encuentran en zonas rurales y en muchas ocasiones deben trasladarse hacia pueblos o ciudades cercanas en donde funcionan las diversas instituciones de salud o educación.

Una vez seleccionada la institución cada profesor se contacta con el o la referente institucional para acordar los términos de la práctica y se pone a la institución en conocimiento del trabajo de las/os practicantes. Se firman protocolos de inicio y convenios que regulan la tarea que deberán realizar todos los sujetos implicados. Se establece de este modo un circuito de comunicación constante entre estudiantes, instituciones y profesores de la práctica.

Durante las primeras semanas se trabaja en la indagación de los saberes previos ya sea de experiencias educativas o del ejercicio profesional y semanalmente los/as estudiantes cuentan con dos espacios de supervisión tal como ya se ha explicitado: un espacio grupal y otro individual. El acompañamiento en estos espacios resulta fundamental dado es aquí donde se ponen en común dudas, interrogantes, interpelaciones de los/as estudiantes hacia las prácticas y viceversa.

En las primeras 8 semanas de cursado se trabaja en la elaboración de una aproximación diagnóstica institucional en la que los y las estudiantes construyen observables en torno al contexto social, comunitario e institucional en el que este niño-a/joven/adulto/a se encuentra. Estos observables, se construyen desde un enfoque de trabajo en territorio a través de observaciones y entrevistas con los Otros con quienes se vincula.

De esta primera aproximación surgen hipótesis que guían la mirada de las y los practicantes quienes en las 8 semanas posteriores continúan el trabajo haciendo foco en los sujetos en situación de aprendizaje y allí se espera que cada estudiante construya observables relativos al: aprendizaje (en cuanto a su modalidad y representaciones); los contenidos escolares; (prácticas del lenguaje, matemática, ciencias); la posición de alumno/a de los sujetos; la relación con otros (pares y adultos); la relación con las reglas institucionales y grupales; el lenguaje; el cuerpo y movimiento; el sistema cognitivo; la subjetividad.

Desde el equipo de cátedra, se ubica la necesidad de comprender la intervención en el diagnóstico psicopedagógico desde dos lugares claves: la claridad de nuestras conceptualizaciones y la posición ética que es preciso asumir en tanto profesionales implicados en la salud y la educación (Filidoro, 2008, 2016). Por ello en cada encuentro de supervisión nos orienta la construcción de un posicionamiento ético, político y contextualizado desde un enfoque clínico el cual se juega en los contextos de intervención.

A partir de estos marcos epistémicos, es posible definir estratégicamente las intervenciones y su especificidad en determinados ámbitos: modalidad y tipos de aproximaciones diagnósticas que se

realizan, propuestas de intervención, entre otros. Entendemos que cualquier intervención demanda momentos de aproximación diagnóstica que permiten definir estratégicamente cada una de las intervenciones. Concebimos a dichos momentos entrelazados y con efectos en las prácticas y en los sujetos (Lanza, Mantegazza, 2018). Es por ello que al finalizar esta práctica se elaboran una serie de orientaciones, se comparten preguntas y miradas con las instituciones educativas y las familias de las/os niños, adolescentes o adultos/as con quienes nuestros estudiantes trabajan. Estas devoluciones son pensadas colectivamente en los espacios de supervisión entre docentes y estudiantes de la cátedra y su entrega formal se realiza a través de un informe psicopedagógico que se entrega una vez aprobada la cursada. Es así que desde la perspectiva del aprendizaje situado se produce este doble movimiento en el que las prácticas profesionales son objeto de interpelación, reflexión y aprendizaje.

Las experiencias de las/os estudiantes

¿Qué entendemos por experiencia?

Para abordar este objetivo de investigación consideramos necesario tomar la categoría de experiencia que propone Larrosa (2007). Desde este marco teórico entendemos a la experiencia de formación en la práctica como una transformación que se hace posible por su condición dialógica e histórica, y que se establece a la manera de una arquitectura circular entre lectores, autores, contextos y lecturas que se encuentran, se debaten, se prolongan y, se amalgaman en un estado de reciprocidad. Desde esta perspectiva la experiencia requiere detenerse, hacer una pausa en nuestra actividad

y así posibilitar que algo pase. Que algo nos pase. En este sentido, lo que sucede en los espacios sincrónicos y asincrónicos, promueven estos recorridos buscando articular lo leído y trabajado con lo experimentado. Y no solo eso, sino en la medida que esas conjunciones se van articulando son compartidas y miradas por otros. Y ahí, en el espacio compartido, está la riqueza en el intercambio y la capacidad de construir observables e inferencias.

La experiencia de formación en primera persona

A continuación compartiremos algunos fragmentos de entrevistas a nuestras/os estudiantes con el fin de presentar sintéticamente algunos análisis desde sus experiencias.

A través del largo trayecto vivenciado, pude reflexionar que al decir de A. Fernández, hacer pensable nuestra práctica es un propósito común a toda construcción teórica, pero además coincide con el propio objeto de la intervención psicopedagógica. La psicopedagogía tiene como propósito abrir espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento. Hacer pensables las situaciones. Cosa que no es fácil, pues el pensamiento no es solamente producción cognitiva, sino que es un entrelazamiento inteligencia-deseo, dramatizado, representado, mostrado y producido en un cuerpo. Por eso mucho más importante que los contenidos pensados, es el espacio que posibilita hacer pensable un determinado contenido. A ese lugar estaremos dirigiendo nuestra intervención, nuestra mirada. (Estudiante 1, año 2019)

Al principio sentí muchos nervios y ansiedad de iniciar este proceso al que veía tan lejano y complejo, pero aun así me animé a

“atravesar el puente” y poder llegar al final del camino. En este camino me encontré con algunos altibajos emocionales, momentos donde me sentí más segura y predispuesta, y otros más cansada. Con el pasar de cada semana, con cada actividad aprobada, con cada aprendizaje nuevo y con los intercambios en las tutorías me convencía que valía la pena el esfuerzo. Aprendí mucho escuchando a mis compañeras y pude recurrir a ellas cuando lo necesitaba, lo que fue fundamental para no recorrer el camino en soledad. Porque a pesar de estar lejos se sintieron muy cerca. (Estudiante 2, año 2019)

Tal como hemos aprendido en la clínica no nos manejamos con certeza sino desde posiciones que nunca son definitivas. Me parece pertinente esta frase, ya que justamente nuestra labor como profesionales en psicopedagogía, no debemos caer en una mirada reduccionista, sino, más bien, entender al sujeto como ser único y complejo. Por lo que, desde nuestra ética profesional debemos ser capaces de perfeccionarnos en nuestra formación para el bienestar del sujeto, y repensar y reconstruir permanentemente nuestras lecturas, de modo que se atienda a la singularidad. En este proceso fue fundamental el apoyo de la docente y las compañeras. (Estudiante 3, año 2019)

Estos fragmentos permiten visualizar lo que se genera en este espacio en forma procesual y recursiva al promover la construcción del rol profesional en el entramado de lo social, lo singular, lo cultural, lo político, es decir en los contextos en el que las y los estudiantes se constituyen como Licenciadas/os en Psicopedagogía. A lo largo del proceso del cursado identifican desde sus perspectivas la construcción de nuevas competencias que les per-

miten ir resolviendo las situaciones profesionales reales que se van presentando. A su vez, en estos fragmentos, leemos cómo las y los estudiantes narran la práctica inicialmente desde la implicación psicoafectiva (Barbier, 1977) y ubican los primeros contactos que fueron haciendo con la Institución hasta llegar a un nivel de implicación profesional. Es aquí, donde es posible identificar cómo las y los estudiantes se van involucrando como actores sociales en las instituciones y generando un compromiso personal, en función de sus historias y de sus recorridos profesionales y académico y en este proceso el acompañamiento y los lazos que se generan al interior de cada grupo ocupan un lugar central.

Conclusiones

En la actualidad, nos encontramos en un momento de reconfiguración del campo psicopedagógico en el que quienes formamos profesionales en Psicopedagogía debemos en un doble esfuerzo luchar por superar los obstáculos epistemológicos (Castorina, 2017) a los que históricamente se ha enfrentado la disciplina y al mismo tiempo, acompañar procesos de formación atravesados por las condiciones de época en las que la educación digital, lejos de acrecentar la distancia, nos acerca.

El compromiso de las y los estudiantes puesto en la tarea, sumado a las ventajas que nos ofrecen hoy las nuevas tecnologías, permite que las docentes estemos presentes en los mismos escenarios en los que las prácticas de desarrollan.

Este equipo de cátedra ha intentado transmitir una experiencia de trabajo novedosa que se encuentra en proceso de estudio, construcción y transformación permanente. El conocimiento producido en el marco del proyecto de investigación de la cátedra reviste un carácter provisorio (como todo conocimiento científico) pero tiene la intención de acompañarnos en el proceso de reflexión de nuestras prácticas docentes en pos de repensar la formación de egresadas/os de la Licenciatura en Psicopedagogía. Nos encontramos en este momento profundizando los análisis sobre las intervenciones producidas en contexto a fin de sistematizar la información y ponerla a disposición de otras/os estudiantes y docentes esperando se constituya en un aporte para pensar las prácticas profesionales en psicopedagogía.

Conclusiones

En la actualidad, nos encontramos en un momento de reconfiguración del campo psicopedagógico en el que quienes formamos profesionales en Psicopedagogía debemos en un doble esfuerzo luchar por superar los obstáculos epistemológicos (Castorina, 2017) a los que históricamente se ha enfrentado la disciplina y al mismo tiempo, acompañar procesos de formación atravesados por las condiciones de época en las que la educación digital, lejos de acrecentar la distancia, nos acerca.

El compromiso de las y los estudiantes puesto en la tarea, sumado a las ventajas que nos ofrecen hoy las nuevas tecnologías, permite que las docentes estemos presentes en los mismos escenarios en los que las prácticas de desarrollan.

Este equipo de cátedra ha intentado transmitir una experiencia de trabajo novedosa que se encuentra en proceso de estudio, construcción y transformación permanente. El conocimiento producido en el marco del proyecto de investigación de la cátedra reviste un carácter provisorio (como todo conocimiento científico) pero tiene la intención de acompañarnos en el proceso de reflexión de nuestras prácticas docentes en pos de repensar la formación de egresadas/os de la Licenciatura en Psicopedagogía. Nos encontramos en este momento profundizando los análisis sobre las intervenciones producidas en contexto a fin de sistematizar la información y ponerla a disposición de otras/os estudiantes y docentes esperando se constituya en un aporte para pensar las prácticas profesionales en psicopedagogía.

Referencias bibliográficas:

- André, M.E.D.A. (1998). *Etnografía da prática escolar*. 2a ed. São Paulo, Papirus Editora.
- Barbier, J (1977) *La recherche, actions dans l'institution educative* Gauthier Villards, Bordas, Paris.1 El concepto de implicación en la investigación en Ciencias Humanas.
- Barilá, M. I. (2019) Formación inicial. Intervenciones en clínica psicopedagógica, avatares y vicisitudes. En: Ocampo, A; Vercellino, S (2019) *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Chile. Edicions CELEI.
- Castorina, A. (2017) Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía 25 años después. En: Filidoro, N; Dubrovsky, S; Rusler, V; Lanza, C; Mantegazza, S; Pereyra, B; Serra, C. (Comp.) *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. (pp.19-46) Bs. As. Argentina Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Colección saberes
- Denzin, NK & Lincoln, YS. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In NK Denzin and YS Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Filidoro, N. (2008) *Diagnóstico Psicopedagógico. Los contenidos escolares*. La lectura. Ed. Biblos, Buenos Aires, Argentina
- Filidoro, N. Enright, P.; Volando, L (2016) *Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes desde/ hacia la complejidad*. Bs. As. Ed. Biblos.
- Larrosa, J. [Inst Nac de Formación Docente]. (2007, Septiembre). *Acerca de la experiencia. Formación en futuro Presente. Conferencia para el Programa Aprender Enseñando y elegir la docencia*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://go.gl/MCUg0n>
- Lanza, C; Mantegazza, S. (2018) Entre la resistencia y la potencia. Relatos de prácticas educativas y psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. IV Coloquio/ V Simposio "Resistidas y desafiadas. Las prácticas las instituciones, entre demandas, legalidades y discursos". FLACSO.
- Ministerio de Educación de la Nación. *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2014.
- Najmanovich, D. (2016) El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario. En: Finocchio, S.; Najmanovich, D.; Warchauer, M. (Coord.). *Diversos mundos en el mundo de la escuela*. Buenos Aires: Gedisa (pp. 77-165)
- Neiman, G; Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Aproximaciones psicopedagógicas a los procesos imaginativos de los adolescentes a partir del uso de las TIC

Eliana Neme

elineme@gmail.com

Cristina Verónica Yapura

cristinver@hotmail.com

Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE). Argentina

Palabras clave

Psicopedagogía

Procesos imaginativos

Dispositivos de formación

Adolescentes

TIC's

Resumen

La Psicopedagogía, como disciplina que se ocupa del aprendizaje de los sujetos, no queda exenta de las características epocales para poder comprender los procesos por los que transita el sujeto en su encuentro con el objeto de conocimiento. Desde esta premisa, durante los años 2017 a 2019 un equipo interdisciplinario de profesionales y estudiantes avanzados de la Lic en Psicopedagogía y Comunicación Social llevaron adelante una investigación denominada “*Los procesos imaginativos de púberes y adolescentes en*

situación de vulnerabilidad social de Santiago del Estero a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación: aportes interdisciplinarios desde los ámbitos clínico y escolar” (Se-CyT- UCSE- Res. 250/2017) que buscó conocer la manera en la cual los púberes y adolescentes despliegan sus procesos imaginativos a partir del uso de las TIC’s.

La propuesta propició el despliegue de los procesos imaginativos y creativos en producciones que incorporen el uso de las TIC’s, que escasamente se incluyen tanto en el ámbito de la clínica psicopedagógica como en las instituciones educativas. El estudio longitudinal durante un año proporcionó datos singulares, obteniéndose como resultado una aproximación al conocimiento de las nuevas modalidades comunicativas de los adolescentes en relación al uso de las TIC’s y que impactan directamente en su producción simbólica desde una mirada interdisciplinaria y contextualizada.

Introducción

Las disciplinas del campo de las humanidades y de las ciencias sociales encuentran hoy nuevos horizontes de análisis, cuyas características singulares impulsan el desarrollo de procesos de investigación para su mejor comprensión. La realidad actual, signada por la diversidad, la variedad de propuestas, las múltiples maneras de ser y estar en el mundo que configura variadas y novedosas maneras de habitarlo, de vincularse intersubjetivamente, de comunicarse, se ofrecen como interesantes objetos de indagación y análisis.

En este contexto, resulta relevante contar de un mayor conocimiento de los procesos de aprendizaje actuales que lógicamente no quedan al margen de la revolución tecnológica y que se expresan en formas heterogéneas que los sujetos tienen de producir.

Específicamente, un equipo formado por profesionales y estudiantes de Psicopedagogía y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UCSE advirtió la importancia de realizar una aproximación a los modos de producir de los adolescentes actuales, atendiendo los procesos imaginativos generados en íntima vinculación con el uso de los dispositivos tecnológicos. A partir de allí, se desplegó una investigación interdisciplinaria que se justificó en las diferentes manifestaciones que se fueron presentando a partir de las intervenciones psicopedagógicas clínicas del Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) dependiente del Área de Extensión de la mencionada Facultad, donde las terapeutas comenzaron a observar en los adolescentes consultantes particulares formas de tramitar sus dificultades escolares a través del uso de los dispositivos móviles.

Bajo la premisa de que el sujeto actual cuenta con diversas y novedosas maneras de vincularse con los otros (sujetos y objetos), maneras que en gran medida están signadas por el atravesamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, se procedió a organizar un dispositivo de investigación y análisis que trascienda el ámbito clínico e incluya el institucional, a manera de poder comparar los procesos imaginativos de sujetos con y sin problemas de aprendizaje a partir del uso de las TIC's.

Así, se consideró como objeto de investigación a los adolescentes en su compleja relación con las TIC's, que fue abordada desde perspectiva interdisciplinaria:

- La Psicopedagogía Clínica, entendida como aquella “disciplina dedicada a la investigación, teorización y asistencia de los procesos psíquicos comprometidos en la producción simbólica de niños y jóvenes con dificultades en el aprendizaje” (Schlemenson & Grunin, 2013, p.15).
- La Psicopedagogía Institucional, cuya contribución reside en la elaboración de recursos para tramitar diferentes situaciones conflictivas vividas en la institución escolar, es decir, “pensar nuestras instituciones educacionales con el fin de implementar recursos para un cambio, “contraviniendo” los mandatos de lo ya instituido por el poder” (Butelman, 2006, p.9). Cabe aclarar, que el campo de lo institucional refiere a un modelo de intervención, problematización y diagnóstico de las instituciones que implica el análisis de diferentes dimensiones (grupos, individuos, vínculos,

intereses, etc.), por lo que aquí se realizará un recorte centrado sobre el ámbito escolar y particularmente, sobre la profundización del trabajo de complejización de la actividad representativa de púberes y adolescentes.

- La Comunicación Social, disciplina que refiere a la comprensión del uso de las TIC's en la producción de sentidos, interacción, consumo cultural y construcción de identidades en contextos virtuales, entendiendo estos como ampliación de la vida social.

Desde este abordaje integral, se consideró a los procesos imaginativos como aquellas “actividades representativas que involucran los procesos terciarios en la creación de sentidos novedosos que transforman y enriquecen la herencia cultural a la vez que complejizan el psiquismo de los sujetos” (Wald, 2010, p.444). Ellos ponen en juego procesos psíquicos diversos en donde confluyen modos de funcionamiento psíquico tanto primarios como secundarios, en un vaivén entre las fronteras intrapsíquicas e intersubjetivas.

Mediante los procesos imaginativos, el sujeto arriba a modos de producir simbólicamente que se caracterizan por la creación, la imaginación, la autonomía de pensamiento, la construcción identificante de sentidos sobre la propia experiencia y la presencia estructural del conflicto (Álvarez, 2009) como resultado de la existencia conjunta -y siempre compleja- de diferentes modos de funcionamiento psíquico (cada uno operando desde su lógica particular).

Por lo tanto, para su acercamiento el investigador debe poder

realizar la tarea de reconstruir cada representación elaborada por el sujeto, en las que se condensa todo un trabajo de elaboración que da cuenta no sólo de cuestiones subjetivas sino también de la relación de él con el entorno.

El abordaje del problema

La investigación “Los procesos imaginativos de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social de Santiago del Estero a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación: aportes interdisciplinarios desde los ámbitos clínico y escolar” (SeCyT- UCSE) se propuso los siguientes objetivos:

Objetivo general: Analizar los procesos imaginativos de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social con y sin restricciones en el aprendizaje escolar de Santiago del Estero a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC´s), en los ámbitos clínico y escolar.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la actividad representativa de púberes y adolescentes con y sin restricciones en sus aprendizajes en el ámbito clínico y escolar, mediados por el uso de las TIC´s.
- Caracterizar las transformaciones psíquicas que se promueven a partir del uso de las TIC´s en púberes y adolescentes con restricciones en sus aprendizajes en el ámbito clínico (tratamiento psicopedagógico).
- Describir las características de la actividad imaginativa y reflexiva de púberes y adolescentes sin restricciones en sus aprendizajes dentro del ámbito escolar a partir del uso de las TIC´s.

Entre las hipótesis elaboradas sobresalen las siguientes

- Las nuevas formas de intercambio y de significación social en el uso de TIC´s expresan nuevas modalidades de simbolización y maneras novedosas de encuentro entre el objeto de conocimiento y el sujeto (púberes y adolescentes).
- El análisis del uso de las TIC´s en púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social con y sin restricciones en el aprendizaje escolar de Santiago del Estero permite hacer visible los despliegues subjetivos y la complejización de los procesos imaginativos las construcciones de subjetividad.
- El realce de la imagen y la apuesta por la elaboración de consignas que puedan ser articuladas con el uso de nuevas tecnologías, interpela tanto a los adolescentes –en la convocatoria al trabajo sobre su propia autonomía de pensamiento en relación a sus pares y en relación a los productos de su autoría- como a los adultos –en tanto se establece un dispositivo con foco en las modalidades de producción de sentido de los jóvenes.

Para abordar estas hipótesis, se trabajó desde una metodología cualitativa a partir de un estudio longitudinal durante un año en el que se analizaron los diferentes procesos relacionados con el uso que púberes y adolescentes hacen de productos tecnológicos en dos ámbitos:

- El ámbito clínico: desde intervenciones terapéuticas con púberes y adolescentes con restricciones en sus procesos de aprendizaje escolar y que formen parte de un grupo de tratamiento psicopedagógico en el SAP.
- El ámbito escolar: en el 2º año de la escuela secundaria pública de gestión privada, donde se promovieron actividades mediadas por el uso de las TIC's que permitieron mostrar cuáles son los procesos imaginativos preponderantes de los púberes y adolescentes que se generan a partir de ellos (experiencia de trabajo-taller en una escuela secundaria).

Es preciso indicar que estos dos espacios fueron considerados como diversos y diferenciados, y la selección no tuvo la pretensión de realizar un estudio comparativo sino la precisar cuáles son los modos de potenciación de los procesos de imaginación en la producción simbólica de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social con y sin restricciones en el aprendizaje escolar y de qué manera el uso de productos tecnológicos los promueven.

La propuesta metodológica se relacionó con el modelo de investigación clínico sustentado en los principios de la epistemología cualitativa (González Rey, 1997), donde se destaca el carácter constructivo-interpretativo del proceso de producción de hipótesis por realce de la convergencia de indicios en el material clínico. El mencionado autor indica que “el proceso de configuración de un sentido subjetivo es histórico y mediato (...). El escenario de producción de sentidos subjetivos lo constituyen simultáneamente el sujeto,

sus grupos e instituciones” (González Rey, 2011, pág. 124). Por tal motivo, analizar los procesos imaginativos como parte del sentido subjetivo implica una mirada recursiva hacia los procesos heterogéneos y diversos que se van desarrollando en el encuentro entre el sujeto y lo objetos de conocimiento en sus procesos productivos.

Producto de más de un año de trabajo de campo (cuyos datos fueron transcritos en crónicas en cada uno de los ámbitos) y otro año de análisis y articulación conceptual de la información obtenida, el equipo de investigación arribó a consideraciones de gran significatividad respecto a la productividad simbólica del adolescente actual, a la manera en la que el uso de las TIC's viabiliza su despliegue y a la manera en la que el mundo adulto debería manejarla para lograr mejores oportunidades de encuentro y aprendizajes compartidos

Lo clínico y lo escolar como espacio de alianza entre los procesos imaginativos y las TIC's.

Desde la clínica psicopedagógica, el acceso a las diversas maneras de expresar, manifestar y significar las dificultades de aprendizaje requiere de una mirada y una escucha atentas, que intente desentrañar la modalidad particular de vinculación del sujeto con el objeto, a los efectos de poder acompañar en la resolución de las fracturas que se presentan en los aprendizajes. A partir de esta investigación, y en el encuadre específico del tratamiento psicopedagógico grupal, las profesionales observaron la manera en la que las TIC's permitieron la expresión de situaciones personales y propias de cada sujeto asistente.

Conflictivas puberales tales como la soledad, el vínculo entre pares, la confrontación con el mundo adulto -entre otras- se hacían presentes en relatos mediatizados por la virtualidad como contexto, medio y contenido para narrarse, encontrando en ella posibilidades de expresión y visualización, principalmente en sujetos con modalidades predominantemente restrictivas. En este punto, se observó que la invitación a los adolescentes a generar producciones singulares, que expresen sus dudas, incertidumbres y el posicionamiento en sus experiencias vitales, se realizó significativamente a partir del uso del celular. Así, durante el tratamiento se logró advertir el despliegue de las conflictivas identitarias convocadas en cada sesión por los púberes y adolescentes y las transformaciones psíquicas que se fueron promoviendo en las cuales el uso de las TIC's se consideró como una herramienta mediadora

para la tramitación y resolución de conflictivas propias en cada uno.

Por otra parte, en el ámbito escolar la puesta en marcha del taller de producción de un corto -coordinado por un comunicador social- propició entre los adolescentes posibilidades de expresión poco vivenciadas en el marco institucional, desde una propuesta descontracturada, autónoma y en donde se promovió la emergencia de producciones originales que reflejen sus problemáticas, interrogantes y el posicionamiento frente a su realidad. Al respecto, y en función de los trabajos logrados, se observaron en los participantes procesos imaginativos diferenciados: por un lado, los de estudiantes con mayor despliegue de la imaginación, creatividad y pensamiento crítico; y por otro lado, los de aquellos donde ciertas defensas evitan el despliegue y la manifestación afectiva.

Asimismo, a lo largo de los encuentros y sobre todo en los cortos producidos por los grupos, se pudo advertir el interjuego entre la preservación/conservación de la intimidad propia del adolescente y las modalidades defensivas predominantes, con tendencia inhibitorias, frente a las intervenciones de un otro externo (coordinadores del taller). Todo esto dentro de una cultura institucional que acentuó estas modalidades y que silenciosamente sustentó el reforzamiento normativo, permitiendo en cierta manera la instalación de la dinámica propuesta desde el Taller. Fue evidente el tipo de cultura institucional que, sin bien habilita la transformación de la copia a la imaginación, no permite un despliegue de la creatividad y de lo novedoso sino que más bien habilita la emergencia de temáticas del tipo "clise", con connotaciones sociales y de manejo masivo (el bullying, la violencia de género, etc.).

En este sentido, se podría plantear que el contenido generado por los adolescentes y plasmado en las producciones audiovisuales se ligó más a un proceso sobreadaptativo, funcional a la dinámica institucional. No obstante, hay que precisar que el contar con un encuadre estable fue importante para la generación de investimentos necesarios que posibilitaron la productividad simbólica dentro de las posibilidades habilitadas desde la institución.

Procesos y productos de los adolescentes y las TIC's.

Entre los rasgos distintivos que se reconocieron en la relación adolescentes- procesos imaginativos- uso de las TIC's se pudieron determinar las siguientes recurrencias en los sujetos de los ámbitos clínico y escolar:

- **Las redes sociales como apoyatura para la producción y medio de intercambio imaginativo:** en la escuela, el intercambio y la mayor circulación de ideas se produjo mediante el grupo de WhatsApp creado por cada grupo para promover la elaboración del corto. La fluidez y el dinamismo en la comunicación de ideas fue evidente en la virtualidad, donde los recursos para hacerlo no fueron sólo escritos sino que también subían fotos, compartían enlaces, videos, imágenes, stickers y gifts.

A su vez, también se observó cierto uso “pasivo” de las redes por parte de los adolescentes utilizándolas sólo para mirar los contenidos de la web.

- **Utilización del celular para tomar/se fotos que estarían expresando una modalidad de vinculación con el otro y con uno mismo particular.** En los encuentros del taller se pudo observar la recurrencia entre los chicos en sacarse fotos entre ellos (posando para tal fin o para “escrachar al otro”, es decir, retratándolo desprevenido), hacerse “selfies” con gran variedad de poses (divertidas, haciendo muecas y gestos, con actitud seductora). Lo particular de esta modalidad de vinculación reside en que la mayoría de las tomas (en

particular, las selfies) luego eran editadas para tachar o tapar las caras, deduciéndose cierta relación ambivalente entre la exhibición, el mostrarse y la vergüenza. Lo mismo sucedió con la grabación de los videos, que se realizaron de manera fluida pero al momento del armado del corto surgieron sensaciones de timidez.

• **Utilización de las redes sociales para la expresión de sus conflictivas; como espacio para expresar su posicionamiento, sus identificaciones, sus gustos y elecciones:**

durante la experiencia se pudo observar la fuerte presencia de las redes sociales (Instagram preponderantemente) como ámbito de intercambio entre los adolescentes. Este espacio es depositario de sus vivencias, interrogantes, costumbres, gustos transmitidos en un lenguaje más visual y ligado a la imagen que escritural.

• **Redes sociales como espacio para mirar-conectarse con el otro:**

en los datos obtenidos surge como significativa la importancia de las redes sociales como lugar de encuentro, enlace y contacto con el otro: “Los chicos tienen Facebook, Instagram y WhatsApp; sólo uno de ellos tienen Twitter. Utilizan estos medios más que nada para “seguir” a otras personas, para ver sus perfiles, participar de los grupos escolares y ocasionalmente subir sus historias o fotos”.

• **Las TIC's como expresión del lenguaje propio de los**

adolescentes: en una de las crónicas del trabajo escolar se

expresaba “la circulación de un lenguaje propio del vínculo instalado desde antes (...). Utilizan con mucha frecuencia las palabras típicas que circulan entre los adolescentes, tanto en el lenguaje coloquial como en el virtual: *ahre, wuacho, culiado, re si, skere, ATR*”. Igualmente, esto también se pudo observar en el espacio terapéutico, donde las producciones de los adolescentes en sus cuadernos o en juegos propuestos por ellos (por ejemplo “el whatsapp de papel”) se reflejaba su terminología propia.

Producto de la exploración realizada, se podría decir que los adolescentes atraviesan hoy por territorios dilemáticos ya que sus producciones simbólicas y sus procesos imaginativos se despliegan en formatos diferentes a las demandas que la escuela y los adultos les presentan (formatos estos caracterizados por la textualidad lineal y unidireccional). Esta situación instala una sensación de incertidumbre también para con los adultos, dado que los adolescentes subvierten esta linealidad al manejar otros tipos de dinámicas, en las que las múltiples tareas simultáneas y de gran complejidad requieren una implicación subjetiva y cognitiva particular determinando la manera de encontrarse con el objeto. Al no lograr encuentros que permitan procesos de simbolización comunes, la brecha generacional se estaría acentuando y, con ella, el sentido de la escuela, el vínculo interpersonal con los adultos, la calidad de las transmisiones y de la incorporación del conocimiento también estarían determinadas y condicionadas.

Asimismo, en este des-encuentro entre lo que los adultos solicitan y los adolescentes producen vuelve a quedar de manifiesto el

manejo de códigos diferentes y atípicos para los adultos, lo que se patentizó en la ausencia del discurso escrito por parte de los adolescentes y la presencia persistente de otros tipos de lenguajes figurales (emojis, emoticones, gifs, stickers, imágenes, fotos) ajenos y extraños para los adultos. Así, en esta construcción de códigos propios por parte de los adolescentes quedaría de manifiesto la construcción de la identidad desde sentidos singulares, a veces no accesibles para el mundo adulto.

Atentos a que las TIC's ya se instalaron en todos los ámbitos por donde circulan los sujetos y objetos de conocimiento, desde una mirada interdisciplinaria, se considera que la promoción de intervenciones relacionadas al su uso en los ámbitos por los que circulan los adolescentes (como el clínico o el escolar), representa una oportunidad significativa para interpelarlos en la convocatoria al trabajo sobre su propia autonomía de pensamiento en relación a sus pares, a los productos de su autoría y a los adultos. Por lo tanto, el establecimiento de un dispositivo con foco en las modalidades de producción de sentido de los jóvenes a partir del realce de la imagen y la apuesta por la elaboración singular mediante el uso de nuevas tecnologías, sería una manera novedosa de articular las nuevas maneras de simbolización promoviendo espacios más significativos y convocantes para los adolescentes.

Referencias bibliográficas.

- Álvarez P., Cantú, G y otros (2017) *Imaginando (en) la escuela. Experiencia de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Editorial Entreideas.
- Álvarez, P.; Cantú, G.; Diéguez A.; Grunin, J.; Durán, A. (2009). *Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica*. (Proyecto UBACyT 2006-2009). Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Butelman, I., Corvalán, A., Souto, M., Garay, L., Crema, M. & Fernández, L. (1996/2006). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. (3° Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.
- Cantú, Gustavo, & Patiño, Yanina (2013). *La imagen digital y los procesos imaginativos: análisis de la producción simbólica en el uso de las nuevas tecnologías*. *Anuario de Investigaciones, XX ()*, undefined-undefined. [fecha de Consulta 8 de Octubre de 2019]. ISSN: 0329-5885. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3691/369139949046>
- Castells Manuel (2013) *El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global*. España: Ensayo para Editorial BBVA.
- Castells Manuel, Ardevol Mireia Fernández, Linchuan Qiu Jack y Sey Araba (2006). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Buenos Aires: Ariel.
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castoriadis, C. (1993) (comp.) *Lógica, imaginación, reflexión*, en Dorey, R.y otros: *El inconsciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ciuffoli Clara y López Guadalupe (2012) *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Durán, A. (2011). *Creatividad y simbolización*. *Intersecciones Psi. Revista electrónica de la Facultad de Psicología de la UBA*. Año 1, N° 1.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- González Rey, F. L. (2011). *El sujeto y la subjetividad en la psicología social. Un enfoque histórico-cultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires: Eudeba.
- Green, A. (2001). *De locuras privadas* (J. L. Etcheverry, Trans.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lamas, María Cristina y Lamas, Ana María (2017) *Padres analógicos, hijos digitales*. Buenos Aires: Ed. B Argentina.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. España: S.L. Fondo De Cultura Económica de España.
- Schlemenson, S. & Grunin, J. (2013) *Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Paolini Paola y Ravalli María José (2016) *Kids Online Chic@s conectados. Investigación sobre percepciones y hábitos de niños, niñas y adolescentes en internet y redes sociales*. Ed. UNICEF.

- Ramírez Grajeda, Beatriz, & Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Argumentos (México, D.F.)*, 27(76), 171-189. Recuperado en 08 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000300009&lng=es&tlng=es.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schlemenson, S. (2009) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *El trabajo clínico en el tratamiento psicopedagógico. Praxis e investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. y Grunin, J (2013) *Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Valles, M. S. (2005). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Wald, A. (2010). *Los procesos imaginativos en niños y niñas con problemas de aprendizaje*. *Psicología em Revista*, N.3 (v. 16), 437-447.

Desafíos de la escritura académica en Psicopedagogía. Acompañar a estudiantes en la construcción de la posición de escribiente en su trabajo final.

Alfredo Luis Olivieri

alfredoluis.olivieri@gmail.com

María Eugenia López

mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar

Daniela Alejandra Molina

molinadanielapsp@gmail.com

UPC-FES Argentina

Palabras clave

Escritura acompañada
Prácticas de enseñanza
Trabajo final de grado de Psicopedagogía
Autoría de pensamiento
Posición del escribiente

Resumen

La presentación pretende dar cuenta del proceso en el que se encuentra el proyecto de investigación denominado *Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura (TFL) en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba.*

El objetivo general del proyecto es explorar las prácticas de acompañamiento de escritura académica del TFL que desarrollan

los profesores metodólogos y contenidistas, quienes son parte de un dispositivo de trabajo singular propio de esta Facultad.

El enfoque desde el cual se desarrolla el proceso investigativo responde a los marcos teóricos metodológicos de la investigación cualitativa desde una mirada interpretativa. Este desafío convoca desarrollos teóricos sobre la alfabetización académica nutriéndose de los aportes de la perspectiva “Enseñar a leer y escribir a través del curriculum”.

Intentamos aportar una mirada respecto a los desafíos de escribir en psicopedagogía que surgen en el análisis de formas de acompañamiento de las prácticas de escritura académica. En relación a ello nos interesa profundizar algunas conceptualizaciones en torno a problemáticas de alfabetización académica que adquieren características singulares en la formación de grado de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía.

Consideramos que tematizar las prácticas de enseñanza frecuentes al momento de la escritura de un trabajo final de grado, resulta necesario si se reconoce la responsabilidad que tienen las universidades en relación al egreso de sus estudiantes.

Habría una relación directa entre aprender psicopedagogía y escribir esta disciplina, ambos imbricados en el proceso de enseñar a leer, escribir e investigar. En el trabajo de Olivieri, Arnoletto, Molina, Rodriguez, El Hay (2018) se concluye que no se puede enseñar a leer y escribir sin hacer psicopedagogía, y no se puede aprender la misma sin enseñar a escribir, cuestión en la que se ve implicada la autoría de pensamiento (Fernández, 2007). Por esto, esta presen-

tación destina un lugar central a analizar cómo la enseñanza de la lectura y escritura colaboran con el desarrollo de la autoría y la construcción de la posición del escribiente.

Introducción

La presentación da cuenta del proyecto de investigación denominado *Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (en adelante FES-UPC), financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba.*

El objetivo general del proyecto es explorar las prácticas de acompañamiento de escritura académica del TFL que desarrollan los profesores metodólogos y contenidistas, quienes son parte de un dispositivo de trabajo propio de la FES.

Este desafío convoca desarrollos teóricos sobre la alfabetización académica nutriéndose fundamentalmente de los aportes de la perspectiva “Enseñar a leer y escribir a través del curriculum”. Intentamos aportar una mirada respecto a los desafíos de escribir en psicopedagogía que surgen en el análisis de formas de acompañamiento de las prácticas de escritura académica, recuperando allí referencias teóricas claves en el marco de la propia disciplina como las de Alicia Fernandez y Silvia Schlemenson.

Las preocupaciones que se abordan en esta presentación se relacionan con el modo singular que adquieren las problemáticas de alfabetización académica en la formación de grado de la carrera de Psicopedagogía, y específicamente, en el proceso de elaboración de los Trabajos Finales de Licenciatura. Entre estos intereses específicos de la indagación se puede mencionar, el foco puesto en la enseñanza de la escritura; ya que se cree que a través de este

proceso los profesores pueden desplegar la enseñanza de prácticas discursivas aprendidas a lo largo de la formación, que a su vez incluyen modos de leer y escribir que se fueron desarrollando al interior de la comunidad académica de la que se es parte.

Enseñar a escribir psicopedagogía, mientras se intenta producir conocimiento específico del campo en el marco de un trabajo final de licenciatura, conlleva posicionamientos que dan cuenta de lo que es estar implicado en una producción discursiva. Habría una relación directa entre aprender la disciplina y escribir la disciplina, estando ambas imbricadas en el proceso de enseñar a leer y escribir. En tal sentido rescatamos el trabajo de Olivieri y otros (2018) en el que se concluye que “no se puede enseñar a leer y escribir sin hacer psicopedagogía y no se puede aprender la misma sin enseñar a escribir”. Por lo tanto creemos que en este proceso se ve implicada a la autoría de pensamiento (Fernández, 2007). Por esto, esta presentación destina un lugar central a analizar cómo la enseñanza de la lectura y escritura colaboran con el desarrollo de la autoría y la construcción de la posición del escribiente.

El proyecto de investigación: algunas precisiones teórico-metodológicas.

Este proyecto se orienta a indagar las prácticas de enseñanza vinculadas a la escritura de textos académicos en la Licenciatura en Psicopedagogía, en el trayecto final del cursado. Se focaliza en las prácticas de acompañamiento para la construcción del Trabajo Final de Licenciatura (TFL) por parte de docentes expertos en las áreas temáticas que aborda este trabajo (denominados contenidistas) y en la metodología de investigación (metodólogos). Interesa conocer, desde la perspectiva de los sujetos (estudiantes que realizan su TFL, contenidistas y metodólogos), las características, modalidades y efectos que asume y produce el dispositivo de acompañamiento del TFL (en sus dimensiones didáctica, organizativo-administrativa y subjetiva, entre otras). Resulta de particular interés investigativo el hecho de que el dispositivo de la FES-UPC se configura de modo singular y se diferencia del formato más habitual en las universidades, de exigencia de un trabajo muy autónomo de estudiantes, que no forma parte de una unidad curricular específica sino que se construye al terminar toda la cursada y que, en general, implica el acompañamiento de un único director del trabajo de investigación o tesis.

El contexto conceptual de esta investigación remite principalmente a desarrollos teóricos en torno a la alfabetización académica, retomando antecedentes de los equipos de Paula Carlino (GICEOLEM-UBA- CONICET), Gloria Borioli (UNC) y Federico Navarro (UBA- CONICET)

Dado el interés de conocer las prácticas de enseñanza que desarrollan los profesores de carreras de formación profesional e involucran prácticas de escritura académica, es que el proyecto se asienta en un enfoque metodológico cualitativo de corte interpretativo. Del objetivo general de exploración de las prácticas de acompañamiento de escritura académica del TFL en la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES-UPC que desarrollan los profesores (metodólogos y contenidistas) se desprenden como objetivos específicos el relevar las prácticas de acompañamiento de la escritura académica de esta producción textual; describir las prácticas de enseñanza relevadas en instancias de acompañamiento y explorar los aportes que se realizan desde el campo de conocimiento específico y desde lo metodológico en su articulación al momento de la elaboración del TFL.

El enfoque desde el cual se encara el proceso investigativo responde a una tradición cualitativa y una mirada interpretativa. Este enfoque es coherente con la convicción de que las preguntas y los problemas de investigación surgen de y vuelven a los actores sociales y, en este caso, a las instituciones educativas. Al analizar las fuentes de las que nacen las problemáticas a investigar en relación a la lectura y la escritura en ámbitos académicos y su enseñanza Carlino (2004) afirma: “La gran mayoría de estos estudios (...) a la vez parten de y nutren a problemas surgidos de la enseñanza. Enseñar no es sólo un punto de llegada hacia donde volcar resultados que emanan de preocupaciones ajenas, sino una cantera de donde recoger problemas para ser indagados.” (p.322) En esta investigación se considera que no sólo se debe ingresar a las aulas para relevar y

analizar, desde una posición de exterioridad, prácticas de acompañamiento del proceso de escritura, sino darle un lugar de relevancia a la propia mirada de sus protagonistas mientras se tematiza el propio involucramiento de los investigadores en la temática y en la vinculación con los sujetos en las situaciones de trabajo de campo.

Particularmente en nuestro caso la investigación toma elementos del enfoque de investigación-acción en tanto el equipo está conformado por docentes de la FES, algunos de los cuales tienen directa relación con las unidades curriculares de TFL y/o son contenidistas, y por recientes egresadas de la Licenciatura en Psicopedagogía que iniciaron su participación en el equipo siendo estudiantes inmersas en el proceso de escritura de su propio TFL. Por lo tanto todos son actores interesados, estrechamente involucrados en el objeto de investigación, y profundamente comprometidos con la producción de un conocimiento que retorne a los actores y a la institución en forma de reflexiones, sugerencias o propuestas de intervenciones pedagógicas apropiadas, situadas, en dirección a la mejora de las condiciones en que los estudiantes transitan su TFL y pueden, por lo tanto, culminar sus estudios universitarios.

Para ello se considera necesario profundizar la indagación respecto a la posición del docente acompañante desde su saber en el área del conocimiento específico de la formación (el contenidista), la del docente que acompaña el proceso desde lo metodológico (el metodólogo), y la posición de los estudiantes, que deben encarar este proceso de indagación y escritura en forma grupal. Es así que las voces, las producciones y las intervenciones en clases y tutorías por parte de los docentes y estudiantes cobran significatividad.

El diseño metodológico incluye:

- Observación participante en 4 clases de la unidad curricular TFL, correspondientes a 3 metodólogos.
- Observación de al menos un encuentro de acompañamiento/tutoría de cada docente metodólogo incluido en el proyecto, a uno o más pequeños grupos a su cargo.
- Entrevistas semiestructuradas a los 3 metodólogos y 4 contenidistas.
- Entrevistas a estudiantes bajo la modalidad del focus group que, además de la conversación, incluyó una serie de estrategias específicas para provocar la profundización en algunos tópicos. Las estudiantes fueron convocadas a esta instancia respetando la conformación de los pequeños grupos de elaboración del TFL.

Historizando el dispositivo

Desde la conformación de nuestra reciente universidad una preocupación política atraviesa el proceso de construcción del posicionamiento de la psicopedagogía en el campo de las ciencias sociales.

En Olivieri y otros (2018) se hace referencia a lo conveniente de realizar un recorte en el tiempo que permita contactar con modos de acompañamiento en la escritura académica en la elaboración de Trabajos Finales de carrera. Esta necesidad de historizar las prácticas de enseñanza parte de una mirada sobre cómo se asume el acompañamiento de los tránsitos desde estados iniciales de aprendizaje a estados más avanzados en relación al TFL. Ello pone en evidencia que las prácticas de enseñanza históricamente se han realizado desde muy diversos puntos de partida considerando las definiciones propias sobre lo que se necesita para aprender a escribir y los modos de escribir académico en la vida universitaria, tensionando la pregunta por, qué es escribir psicopedagogía y que sería escribir psicopedagógicamente.

Es en el marco de la creación del plan de estudios que transforma el plan que otorgaba el título de Profesor en Psicopedagogía y Psicopedagogo (1968) en Tecnicatura en Psicopedagogía (2003), que aparecen las figuras de acompañante metodólogo y contenidista. En la fundamentación de este último plan de estudios se consideró al trabajo final como un espacio curricular, planteado como momento de cierre de un ciclo dentro de la formación superior, proponiendo un acompañamiento y orientación al alumno para que fuera capaz, desde la elaboración de una tesina, de generar y

de llevar a cabo su propio proyecto de investigación. Este planteo en la práctica del acompañamiento, tal como lo menciona una de las profesionales que formó parte de aquel momento instituyente, se caracterizó por ciertas “inconsistencias”. Como lo señalan dos profesoras entrevistadas (M.C y C.L), los profesores habrían de enseñar a investigar sin tener experiencia propia en ello y, por tanto, carecer de herramientas para acompañar de un modo más potente el aprendizaje de sus estudiantes.

“En este recorrido el objetivo es llegar a develar aquello que interpela con el desafío de enfrentar por primera vez una pregunta formulada en el proceso particular de conocimiento del alumno y no sólo desde la propuesta del docente.”
(documento-programa Trabajo Final, Prof. M.C.)

El contexto formativo que se comienza a pensar con el cambio de plan, desde la puesta en marcha de un ciclo de complementación para acceder al grado de licenciado en psicopedagogía (2015), fue complejo pues las discusiones en el mismo giraron en torno a: ¿qué se debía investigar? ¿cómo?. Tal como lo expresa una de las entrevistadas, “complicado fue, como sentar la base de algo que no estaba...” (metodóloga, Prof. M.C). Cabe señalar que estas discusiones aún no están saldadas y permanecen en el cotidiano del trabajo de acompañamiento, tal como se releva en el trabajo de campo actualmente.

Como se observa la incorporación de la investigación en la carrera, trajo entonces múltiples desafíos para profesores y estudiantes, entre otros, el aprendizaje de una manera de pensar las problemá-

ticas posibles de estudiar el campo del quehacer profesional, así como la producción de un trabajo escrito. Cuestión que expresó la necesidad de la pregunta política y el valor de poner a disposición de los estudiantes herramientas de escritura académica.

Esta cuestión pone en vilo algunas tensiones en torno al acompañamiento que se viene desarrollando, de acuerdo a la transición de los planes de estudio de la carrera (Plan Res. N° 550/2003 – Plan Res. N° 0179/2015) y que evidencia cómo los psicopedagogos y profesionales de otras disciplinas ponen a disposición su saber en torno a la enseñanza.

Por un lado aparecen cuestiones relacionadas a compatibilización de posiciones teórico-metodológicas de quienes, en ese momento, oficiaban de metodólogos y contenidistas y por otro, dificultades en la posición sobre la construcción del objeto de conocimiento. (Olivieri y otros, 2018).

“...en un principio éramos tres psicopedagogas y otras licenciadas en ciencias de la educación como metodólogas” (metodóloga, M.C.).

“Con algunos profesores teníamos un ida y vuelta, con otros no, se generaba como un nudo, un cuello de botella muy difícil” (contenidista, C.L)

*“...yo me encontraba con posiciones como una cosa teórica, muy estructurada, no había la posibilidad de la construcción donde desde la psicopedagogía una le pone tanto énfasis”,
“...esta cosa tan rígida, es lo que algunos estudiantes padecieron” (metodóloga. M.C.)*

En este sentido, la lectura frente a las prácticas actuales de enseñanza se tensionan con la historia de esas prácticas en nuestra casa de estudios donde ya se manifiestan dificultades en el par acompañante metodólogo-contenidista:

“(...) ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos, y eso solo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar, que muestren y compartan con los recién llegados las formas de interpretación y producción textual empleadas en su dominio de conocimiento.” (Fernández, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre, Zanotti, 2012, p. 28)

De allí que se considera que no se puede mirar solamente los procesos que hacen nuestros estudiantes que transcurren este tramo final de licenciatura, sino que también cómo se posicionan los profesores en relación al escribir psicopedagógicamente. Especialmente cuando los equipos de acompañamiento de los estudiantes en este tránsito, están conformados por profesionales psicopedagogos y por otros que no lo son. Entonces el desafío puede ser elucidar cómo se construye la disciplina desde tan diversas perspectivas de origen.

La construcción de una posición: el escribiente y su autoría de pensamiento

La escritura como objeto de análisis psicopedagógico reviste un carácter particular en tanto es definida desde un campo específico de saber disciplinar, que lo diferencia de otros abordajes como la pedagogía, la didáctica, la literatura, entre otros. La escritura siendo una de las producciones de mayor subjetivación del individuo (Schlemenson, 2005) promueve posibilidad de elaborar marcas del propio pensamiento, las cuales advienen tales en función de un complejo proceso que ha dado un monto de significatividad a esta forma de representación. Esta representación es capaz de ser reencontrada o rechazada toda vez que un sujeto se encuentre con los procesos propios de la escritura, sean éstos interpretar, resignificar, organizar e inscribir, en espacios académicos y en función de sus requisitos, o fuera de ellos.

La pregunta por la escritura puntualiza un eje de análisis que se incluye en un concepto aún más complejo como lo es el de producción simbólica, proceso constitutivo que da cuenta de las marcas subjetivas de los individuos, en esta oportunidad, pensados en relación a los estudiantes de psicopedagogía y en particular sobre aquellos que se encuentran en proceso de escritura de su trabajo final. En este proceso, es de interés conocer cuáles son las particularidades y/o dificultades, así como qué tan interpelados se encuentran estos sujetos, a quienes se los considera doblemente vinculados al proceso de escritura, por un lado, como objeto de conocimiento propio de la disciplina y por otro, como un proce-

so intrínseco al estudiante, que se pone en marcha, mientras se aprende sobre él.

En este escenario de posibles definiciones se piensa en el aprendizaje de la disciplina que los estudiantes construyen por la escritura de sus trabajos finales, instancia necesaria para el enriquecimiento de su bagaje referencial y simbólico en función del cual se profesionaliza. Así, se escribe sobre aprendizaje y se aprende a escribir, se aprende a investigar y se investiga sobre aprender, posibilidades de múltiples implicancias que se anudan al interior del campo profesional psicopedagógico dada la trama compleja en la que se teje su objeto de estudio.

Es un desafío el acompañamiento que llevan a cabo los profesores contenidistas y metodólogos, si se piensa en su intervención como habilitadora de un espacio en el cual el estudiante construye una posición como escribiente. Para que esta posición advenga tal, en el marco de la escritura de los trabajos finales, el espacio a construir entre escribientes y profesores habrá de albergar la voz de los estudiantes acerca de los sentidos construidos por ellos en relación a su trabajo final de licenciatura, oportunidad de tomar la palabra en la profundización de aquello que en el campo disciplinar que se encuentran transitando ha producido pregunta y teorización. Consideramos en relación a ello que, es allí donde las posibilidades de ser autor se despliegan.

El espacio al que hacemos referencia requiere apertura (pero no fisura); serán los profesores contenidistas y metodólogos quienes en función de su acompañamiento en la enseñanza construyan

bordes (que no significa limitación), los cuales organizan e instituyen pilares disciplinares del quehacer que se está construyendo. Se puede pensar en la enseñanza de la disciplina y de los aspectos formales y estructurales de la escritura académica, sin embargo, la posibilidad de ser autor y constructor de conocimientos no necesariamente ha sido tal por las acciones intencionales de la enseñanza, tampoco sin ellas ya que desafían los procesos de invención y creatividad. No obstante, la posición del escribiente, aquel que despliega su autoría de pensamiento como posición que nos interesa, y se reconoce como productor y partícipe de tal producción (Fernández, 2007), ha sido construida en los bordes disciplinares y de acompañamiento, así como fuera de ellos, e incluso aún antes del tránsito de los estudiantes por los ámbitos académicos.

Conclusiones

La inmersión en el campo da cuenta que en la enseñanza de la disciplina aparecen diferentes formatos o géneros de escritura: informes técnicos, parciales, ensayos, trabajos finales de grado, donde se ponen en marcha una serie de acciones que habilitan o no la producción de un sujeto autor. Creemos que a través de diferentes intervenciones los profesores pueden desarrollar una enseñanza que incluya formas de leer y escribir que se han ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que se pertenece (Gottschalk y Hjortshoj, en Carlino, 2005a, 2005b).

Con respecto a la historización de las prácticas de enseñanza-acompañamiento, la preocupación que tenían los referentes del plan anterior (profesoras entrevistadas M.C. y C.L.) sigue vigente hoy y particularmente con la tensión que implica acompañar a la construcción de la cultura académica y disciplinar psicopedagógica. Y esto remite a escribir académicamente los textos que los psicopedagogos escriben.

Finalmente nos planteamos: ¿qué oportunidad encuentran los estudiantes para el despliegue de su pensamiento de acuerdo a las temáticas que abordan? Considerando que, la posición subjetiva de escribiente como autor es constitutiva, nos preguntamos si esta posición en alguna medida puede ser enseñada, acompañada, habilitada... o sólo puede ser construida por el sujeto por sí mismo. En nuestra investigación encontramos que ambos procesos son indispensables para que la autoría tenga lugar. En este sentido nos hemos preguntado por las condiciones de enseñanza que serían necesarias, y a la vez, qué características debería tener el dispositivo de TFL, para la constitución de esa posición.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Año 8 N° 26 (ISSN 1316-4910). Universidad de Los Andes, Mérida, julio - agosto - septiembre de 2004, 321-327. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19901/2/articulo4.pdf>
- Carlino, P. (2005a) Enseñar no sólo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad. En *Revista: Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. III N° 3 (diciembre 2005): 207-229.
- Carlino, P. (2005b). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, A. (2007). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.
- Fernández, G; Izuzquiza, M; Ballester, M; Barrón, M; Eizaguirre, M; Zanotti, F. (2012) Análisis de condiciones didácticas en la enseñanza académica. La lectura y la escritura en la formación de profesores. En Laco, L.; Natale, L.; Ávila, M. (comps) Jornadas “La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional” Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe
- Olivieri, A.; Arnoletto, A.; Molina, D.; Rodríguez, C.; El Hay, P. (2018). Investigar la escritura de los trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. *INVESTIGA+*, año 1, número 1, 119-122.
- Schlemenson, S. (2005). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Paidós.

Trayectorias estudiantiles: configuración de condiciones críticas y su relación con el abandono o discontinuidad de estudios universitarios. El caso de lxs estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras

Mariana I. Pereyra
Susana Mantegazza
Julieta de Gori
Ariela Daiksel
Verónica Rusler
orientacion@filo.uba.ar

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de
Filosofía y Letras, UBA

Palabras clave

Trayectorias estudiantiles
Condiciones críticas
Psicopedagogía institucional
Orientación

Resumen

El presente trabajo busca compartir un avance de investigación que el Equipo de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA – conformado por Lic. en Psicopedagogía y Lic. en Ciencias de la Educación- ha iniciado a desarrollar desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) denominada: “Trayectorias estudiantiles: configuración de condiciones críticas y su relación con el abandono o discontinuidad de estudios universitarios. El caso de lxs estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras”

(Directora: Mariana I. Pereyra, Convocatoria Proyecto FILOCyT 2019-2020). Dicha investigación se propone profundizar la comprensión acerca de las condiciones que se configuran críticas para lxs estudiantes y su relación con el abandono o interrupción de sus trayectorias universitarias en la Facultad. Asimismo aquellas condiciones que favorecen el sostén en el proyecto iniciado, con el propósito de generar conocimiento sistemático y confiable que contribuya a las líneas de acción que lleva adelante el equipo del Programa de Orientación de la SEUBE, a la vez que a la toma de decisiones más amplias que impacten en la retención y finalización de las carreras de lxs estudiantes en la FFyL.

El proyecto se propone el relevamiento de información sobre las trayectorias estudiantiles de estudiantes ingresantes en las nueve carreras de la Facultad, teniendo en cuenta que, desde el conocimiento ya disponible en el propio equipo así como desde la producción académica al respecto, se identifica el momento del ingreso (primeros dos años aprox.) como de mayor criticidad para la trayectoria estudiantil. Nos proponemos conocer en mayor profundidad el perfil de lxs estudiantes, la modalidad y características con que llevan adelante sus estudios universitarios y las dificultades y obstáculos que experimentan.

Una de las preguntas centrales gira en torno a interrogarnos acerca de las condiciones o situaciones que se configuran críticas para lxs estudiantes ligadas o provenientes del contexto y a las provenientes del ambiente institucional interno identificando en este último las vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las variables organizativas estructurales como tiempo, es-

pacio, recursos materiales, etc.; y su relación con la discontinuidad y/o abandono de la trayectoria académica.

Se realiza un estudio cualitativo exploratorio basado principalmente en enfoques institucionales de base psicosocial y socio clínica para avanzar específicamente en la caracterización y comprensión de los significados y representaciones que adquieren para lxs estudiantes algunas configuraciones que se experimentan como críticas y su influencia en la interrupción o abandono de las carreras.

Desarrollo del Trabajo

Introducción

A partir del proyecto de investigación presentado en la 1ra Convocatoria FiloCyT- Programa de Apoyo a la Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras UBA- el equipo del Programa de Orientación se propuso profundizar, a la vez que fortalecer, la labor que viene desarrollando desde hace más de 20 años, en lo que respecta al acompañamiento institucional de trayectorias de estudiantes a través de diferentes dispositivos. Las acciones del equipo se enmarcan en políticas institucionales más amplias de bienestar estudiantil que procuran incidir positivamente en las trayectorias de lxs estudiantes en lo que refiere a la prolongación excesiva de su cursada, al abandono temporal o que piensan en desertar de los estudios sin que existan razones de índole vocacional para ello.

El equipo de orientación a lo largo de estos años ha reunido una vasta experiencia práctica en modos de acompañamiento institucional e intervención desde una perspectiva clínica que ha permitido generar conocimiento para retroalimentar la tarea técnica y metodológica. Se han realizado algunos estudios específicos y acotados de relevamiento de trayectorias estudiantiles de interés y relevancia en el mismo sentido y el proyecto de investigación en incipiente desarrollo se asume como propuesta específica que fortalecerá las acciones de producción de conocimiento.

Propósitos y objetivos

El propósito que persigue este estudio es comprender en profundidad las condiciones que inciden en la discontinuidad o abando-

no de las carreras que lxs estudiantes llevan adelante en nuestra Facultad con el interés de repensar las condiciones en las que se formulan y construyen los problemas, como así también las conceptualizaciones que lo posibilitan (Butelman, 1996; Filidoro, 2004, 2008, 2016) , a la vez que generar información sistemática y confiable para el diseño de intervenciones pedagógicas pertinentes y que se estima de interés para la definición de políticas institucionales inclusivas que atienden las problemáticas vinculadas a promover y garantizar el derecho a la universidad de lxs ciudadanxs.

En ese marco el objetivo general de la investigación es estudiar las trayectorias académicas de lxs estudiantes de la Facultad, identificando aquellas condiciones que se configuran críticas y que inciden en la interrupción y/o abandono de las carreras. Considerar las trayectorias implica atender la compleja trama de la dinámica, la temporalidad y la movilidad de lxs estudiantes.

El relevamiento se propone indagar la perspectiva de lxs estudiantes respecto de sus trayectorias, de las condiciones y lo que experimentan como dificultades y obstáculos, así como también de aquellos aspectos que colaboran en el sostenimiento y avance en su proyecto de formación.

Aspecto metodológico

La metodología de investigación involucra un estudio cualitativo exploratorio empírico basado principalmente en enfoques institucionales en educación de base psicosocial y socio clínica. Desde allí se procura avanzar específicamente en la caracterización y comprensión de los significados y representaciones que adque-

ren para lxs estudiantes algunas configuraciones que se experimentan como críticas y su relación con la interrupción o abandono de las carreras.

Una primera etapa se destinó a la conformación del grupo de investigación. Cabe señalar que si bien el núcleo de docentes que conforman el equipo tiene una larga trayectoria de trabajo conjunto en el marco del Programa de Orientación y asimismo con lxs dos estudiantes tutores que conforman el equipo ampliado del mismo Programa, es necesario realizar un trabajo interno de marco común y perspectivas teóricas y metodológicas en las que se enmarca esta investigación. Luego, en un segundo momento se avanzó en el relevamiento de estudios antecedentes y acciones o proyectos en marcha en la Facultad relacionadas con el proyecto. Esta etapa se destinó a poner en relación los estudios que se llevaron adelante en el marco del equipo del Programa de Orientación en diferentes oportunidades a través de una participación en PROHUM (2011), UBANEX del equipo (2017) y en conjunto con la SEUBE el último (2018, en proceso) con el propósito de relevar trayectorias estudiantiles, Tesis de Maestría de una de las integrantes del Equipo. Se continúa indagando acerca de otras iniciativas y proyectos o estudios ejecutados por diferentes instancias de la Facultad: Áreas de la gestión, Departamentos de carrera, Equipos de cátedra, etc. concurrentes con el propósito de este proyecto de investigación. Se trabajó con documentos disponibles y se prevé la realización de entrevistas con informantes claves de diferentes posiciones institucionales.

Actualmente el equipo se encuentra trabajando en la definición de universo, diseño de instrumentos de relevamiento (encuestas y entrevistas en profundidad centralmente), formación de los miembros del equipo en la implementación de dichos instrumentos con enfoque institucional y modalidad clínica. Las acciones que serán objeto de indagación refieren al territorio interno desde el cual se despliegan las acciones que desarrolla el Programa de Orientación en su accionar cotidiano; esto favorece la posibilidad de sistematizar y construir conocimiento específico a través de un proyecto de reconocimiento institucional en investigación.

Acerca de la especificidad y relevancia de la temática

En América Latina y en Argentina específicamente, ha habido en las últimas décadas políticas públicas de expansión del sistema educativo universitario. Desde los años 80 el crecimiento en el acceso ha sido importante y ha dado como resultado la incorporación a estudios superiores de población históricamente excluida. En los años correspondientes al período 2003- 2015 especialmente, las políticas públicas en materia educativa estuvieron guiadas por los principios que en el 2008 declarara la CRES: El Estado como responsable y garante del acceso a la educación superior como derecho para todos lxs ciudadanxs, reafirmando la concepción de educación superior como un bien público social y un derecho de todxs aquellxs que deseen continuar estudios de nivel superior. En los últimos 4 años, este proyecto se enfrentó a políticas neoliberales que promueven la mercantilización y privatización de la educación a través de Estado que comenzó a retirarse cada vez

más de su rol de garante del bien común, la equidad y la igualdad de oportunidades.

Algunos estudios indican que en la Argentina la selección se produce en el interior del sistema debido al ingreso es irrestricto y abierto. Ezcurra (2011) desarrolla el concepto de inclusión excluyente para dar cuenta de lo que acontece en el proceso de masificación de la educación superior que conlleva también altas tasas de fracaso académico y abandono. Algunas investigaciones (Parrino, 2009) han mencionado que entre los “distintos factores que inciden en la deserción del estudiante de educación superior en América Latina pueden considerarse aquellos que son endógenos a la institución y sobre los cuales esta puede actuar mediante la formulación de políticas institucionales que prevengan la deserción y favorezcan la retención: políticas de admisión, políticas de orientación vocacional, diversidad de programas en oferta, de orientaciones, de duración del plan de estudio, la currícula, la calidad del cuerpo docente, el equipamiento”. Es importante señalar que “en la historia de su pertenencia institucional el sujeto va configurando un conjunto de imágenes del establecimiento en sí, de sí mismo como miembro, de la tarea propia y de cada uno de los actores institucionales, que inciden fuertemente en la consolidación de la modalidad de su vínculo.” (L. Fernández, 1998). Asimismo el/la estudiante es fruto de una red de configuraciones vinculares que se inicia mucho antes de su ingreso a la universidad. Cada organización a lo largo de su devenir irá elaborando un modo de ser, de decir, de actuar, fijando márgenes para lo permitido y lo prohibido, para lo posible y lo imposible en el nivel de lo manifiesto y en el

nivel de lo latente. Y, en la pertenencia institucional, cada sujeto establecerá un vínculo a modo de “enlace” “en el que él hace suyos aspectos y características institucionales a la vez que da a la institución partes de sí mismo: su producción, su tiempo, etc.

Concebimos la orientación como un conjunto de estrategias de acompañamiento (Canessa 2009) que procuran contribuir de manera directa a la inclusión educativa. Se trata de un conjunto de acciones diseñadas desde diferentes dispositivos con el propósito de incidir positivamente en los estudiantes en relación con la problemática del ingreso, permanencia y egreso de la universidad. Estas acciones concurren con las políticas institucionales, especialmente ocupadas en la democratización del nivel.

En referencia al concepto de trayectorias Flavia Terigi (2006) destaca “trayectorias teóricas” y “trayectorias reales”, las primeras como aquellas que se encuentran en los recorridos propuestos en términos ideales para la escolarización (por ejemplo el CBC tiene una duración de 1 año) y las segundas como aquellas que efectivamente transitan los sujetos. Para hacer referencia a las dimensiones que se juegan en las trayectorias escolares menciona las que posibilitan un análisis estructural (relaciones entre la escolarización y condiciones socioeconómicas de las familias, nivel educativo alcanzado por los/as adultos responsables), aquellas que refieren a condiciones subjetivas como también a las condiciones institucionales (Terigi, F. 2017).

La trayectoria se inscribe en lo colectivo a partir de la pertenencia a una clase, a un género, con una experiencia de vida, una

historia (institucional, académica y social) particular, etc., que se incorporan y naturalizan en el sujeto. Así, en aquello que denominamos “vida universitaria”, nos encontramos con sujetos y sus vivencias, sentidos, creencias, etc. Pensamos en las trayectorias estudiantiles como recorridos que los sujetos transitan y en los que pueden requerir acompañamiento. Éste supone la construcción de una modalidad de acogida y miramiento por parte de la institución, de reconocimiento de un sujeto que nos interpela, subjetividades que nos interpelan, alegando que “el miramiento garantiza la gradual autonomía, su condición de sujeto autónomo” (...). Tener miramiento es mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo. El miramiento es germen inicial y garantía de autonomía futura (Ulloa, F.O., 1995) Pensamos al sujeto en tanto social y “en término clínico: concreto, particular, in vivo, libidinal, encarnado, sufre, tiene una historia y una sensibilidad” (Ardoino, J., 2005).

Se considera que delimitar aquellas condiciones o situaciones que se configuran críticas para lxs estudiantes provenientes del contexto, de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las variables institucionales organizativas como de tiempo, espacio, tiempo, características edilicias, etc. permiten (a partir de una semblanza inicial del análisis) contribuir al cuestionamiento de normas burocráticas rígidamente instituidas y a la transformación de las estructuras (Butelman, 1988, p.24), a partir de la comprensión del sujeto en el contexto y dinámica de cada organización.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005) Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Butelman, I. (2006) La dimensión institucional de la escuela. En Psicopedagogía Institucional. Buenos Aires: Paidós
- Canessa, G. (coord.).(2002) Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA. La universidad, el CBC y las carreras. Informe de investigación; Departamento de Orientación Vocacional, CBC, UBA.
- Canessa, G., Larramendy, A.; Pereyra, M. y Rusler, V. (2009) La orientación en la universidad. Análisis de una experiencia. En Cibeira A. y Betteo Barberis, M. (coords.): Jóvenes, crisis y saberes. Noveduc. Colección Conjunciones. Ciudad de Bs. AS.
- Carballeda, A. (2002) La Intervención En La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Buenos Aires: Paidós
- Castorina, A (2017) Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía 25 años después. En Filidoro, N; Dubrovsky, S; Rusler, V; Lanza, C; Mantegazza, S; Pereyra, B; Serra, C. (Comp.) Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. Bs. As. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Colección saberes.
- Cibeira, A. (2009) Jóvenes, crisis y saberes. Orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital. Buenos Aires: Noveduc
- Cibeira, A., Canessa, G. y Ferrari, L. (2005). Articulación y fractura entre la Escuela Media y la Universidad. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Daiksel A., De Gori, J. Mantegazza S., Pereyra M. y Rusler V (2015) Procesos de orientación en la Universidad: instrumentos y estrategias de acompañamiento e inclusión educativa. VI Jornada de Difusión de Actividades de Extensión en la FAUBA “La Extensión y la Investigación. Procesos que se retro-alimentan.
- Daiksel A., De Gori, J. Mantegazza S., Pereyra M. y Rusler V. (2015) Procesos de orientación en la Universidad: instrumentos y estrategias de acompañamiento e inclusión educativa. VI Jornada de Difusión de Actividades de Extensión en la FAUBA “La Extensión y la Investigación. Procesos que se retro-alimentan.
- Daiksel A., Larramendy A., Pereyra M., Rusler V. (2011) Inserción y vida cotidiana de los estudiantes en el nivel universitario: Experiencias de acompañamiento desde el Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública. 4, 5 y 6 de mayo de 2011, Tandil. Pcia. de Buenos Aires, CD ISBN 978-950-658261-6
- Dubet, F. (2005) La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?, Barcelona: Gedisa. Editorial: Facultad de Filosofía y Letras.
- Fernández, L. (1982) Asesoramiento pedagógico institucional. Una propuesta de encuadre. Revista Argentina de Educación, Año I, Nº 2.

- Fernández, L. (1983) Asesoramiento pedagógico institucional. Relato de un caso. Revista Argentina de educación, Año I, Nº 3. (1983).
- Fernández, L. (1987) La formación institucional. Revista "La Educación", OEI.
- Fernández, L. (1996) Análisis institucional y prácticas educativas. ¿Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas?. Revista del Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA.
- Fernández, L. (1998) Análisis De Lo Institucional: Algunas Precisiones Sobre Condiciones De Posibilidad, Dimensiones Y Herramientas Conceptuales. Revista Espacios de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad del Comahue, Número especializado en temas institucionales.
- Fernández, L. (1998) Asesoramiento institucional en situaciones críticas". En García, M. y Lopez yañes, J. "Asesoramiento organizacional y asesoramiento curricular". Barcelona. Ed. Ariel
- Fernández, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Buenos Aires: Paidós
- Fernández, L. (2006) Hacia Una Didáctica Analítica .Aportes De Un Laboratorio Residencial De Formación. Revista Nacional de Educación de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación AÑO xxiv nº 29.
- Freire, P. (1996) Saberes necesarios para la práctica educativa. En Pedagogía de la Autonomía. México-España: SXXI.
- Larramendy, A.; Pereyra, M. y Rusler, V. (2013) El Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras: un espacio para todos y todas, Revista Espacios de Crítica y Producción Nº 49, FFyL, Bs. As.
- Ley 26206 Honorable Congreso de La Nación Argentina 14-Dic-2006. Ley De Educación Nacional. Sistema Educativo Nacional.
- Parrino, M. del C. (2009) La deserción y la retención de alumnos: un viejo conflicto que requiere pensarnuevas soluciones. Revista GestãoUniversitária na América Latina - GUAL, vol. 2, núm. 1, 2009, pp. 1-15Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil
- Pereyra M. I. (Año 2017). Capítulo: Pensar la universidad desde la orientación en Libro: "Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas" I Jornada de Educación y psicopedagogía (FFyL -UBA) Compiladoras Filidoro N, Dubrotsky S., Rusler V, Lanza C., Mantegazza S., Pereyra B. y Serra C.
- Pereyra M., Mantegazza S., De Gori J., Rusler V., Daiksel A. (2020) Revista Espacios Nº 55. Título del artículo: Acompañamiento institucional a las trayectorias educativas: promover el lazo en tiempos de aislamiento social. Revista Digital. Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo:UBA. ISSN 0326-7946
- Pereyra, M., Mantegazza, S., De Gori, J., Rusler V., Daiksel. A. (2017) Trayectorias estudiantiles Reflexiones y desafíos desde el campo de la orientación. En Revista Redes de Extensión. Redes de Extensión Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo:UBA
- Pereyra, M., Mantegazza, S., De Gori, J., Rusler V., Daiksel. A. (2017) Trayectorias estudiantiles Reflexiones y desafíos desde el

campo de la orientación. En Revista Redes de Extensión.
Redes de Extensión | Secretaría de Extensión y Bienestar
Estudiantil, Filo:UBA

Rascovan, S. (2005) Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica. Buenos Aires: Paidós

Rascovan, S. (2005) Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica. Buenos Aires: Paidós.

Rinesi, E. (2015) Filosofía y política de la universidad. Los Polvorines: UNGS; Bs.As.: IEA-CONADU

Ulloa, F. (1990) Notas para la mesa de desinstitucionalización. Buenos Aires: Mimeo

Ulloa, F. O. (1995) Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Buenos Aires: Editorial Paidós.

El egreso universitario a término

Natalia Soledad Petric

nataliapetric@hotmail.com

Universidad Católica Argentina

Palabras clave

Egreso a término

Experiencia universitaria

Teoría fundamentada

Psicopedagogía

Resumen:

La presente ponencia¹ aborda el tema del egreso a término en carreras universitarias que representan cinco ramas disciplinares (ciencias sociales, humanas, aplicadas, puras y de la salud), desde la voz de los graduados. El objetivo es desentrañar las dimensiones implicadas, además de construir categorías teóricas sustantivas desde una perspectiva psicopedagógica. Teóricamente se

1. Esta investigación fue base para la obtención del Doctorado en Psicopedagogía en UCA.

trabajó con diversos aportes que configuraron un contexto conceptual emergente. Se utilizó un diseño cualitativo de investigación, a partir de entrevistas focalizadas a 33 graduados de las siguientes carreras: Profesorado en Ciencias de la Educación, Abogacía, Ingeniería Química, Licenciatura en Física y Licenciatura en Nutrición, de universidades de gestión estatal de la Región Centro argentina. Los datos aportados por las entrevistas se analizaron desde la perspectiva de la teoría fundamentada, en la versión de Strauss & Corbin (2002). Respecto al egreso a término, se arribó a la idea de trama, que permite describir y explicar el modo de interrelación complejo entre las categorías centrarles o puntos de la trama. Éstas fueron: *equipaje*, *autopercepción estudiantil*, *estrategias de avance* y una categoría contextual: *modalidad de cursado de la carrera*. Todas ellas con sus correspondientes propiedades y dimensiones. Asimismo se proponen recomendaciones para la psicopedagogía, para las instituciones universitarias y de orden metodológico.

Introducción

Se describen los principales resultados de una investigación acerca del egreso a término en la universidad. La cuestión del tránsito por la universidad ha sido ampliamente descrita y analizada desde diferentes perspectivas. Esto evidencia la centralidad de la temática en las instituciones de educación superior. No obstante la extensión de su tratamiento, frecuentemente, es abordada desde sus manifestaciones negativas como lo son el abandono de la carrera, la prolongación de los tiempos de cursado, las estrategias inadecuadas de estudio, sobre todo en los primeros años, y la desarticulación entre el nivel secundario y el superior.

Es menos habitual encontrar estudios referidos al egreso en el nivel universitario, es decir, destinados a conocer a los estudiantes que obtienen resultados satisfactorios, que avanzan en la carrera y finalizan los estudios.

Los relativamente escasos egresados que tiene el sistema, en relación con los ingresos crecientes de las últimas décadas (Barsky, Sigal & Dávila, 2004; Ezcurra, 2013, 2014; García de Fanelli, 2014a, 2015; Rama, 2007), parecen indicar que, para algunos sectores, egresar de la universidad con un título de grado es la excepción.

Es así que el egreso se ha convertido en una preocupación a nivel mundial a partir de considerar lo que podría ser su sombra: la deserción. En Estados Unidos, esta ronda el 47%, igual que Suecia y Hungría. En Nueva Zelanda y Noruega, es algo más baja: 41%. En Reino Unido, Holanda, República Checa, Eslovaquia, Portugal, México y Polonia, oscila entre 28% y 38%, mientras que, en Japón y Dinamarca, es menor al 20% (Ezcurra, 2014).

Por esto, cuando las cifras de los estudiantes que abandonan las instituciones educativas sin obtener el título son elevadas, como en el caso de los universitarios, surge la pregunta acerca de quiénes “sobreviven en el sistema”. ¿Por qué algunos estudiantes pueden persistir en las mismas instituciones donde tantos no continúan o demoran largamente su egreso? Y, más específicamente, ¿qué dimensiones se ponen en juego para egresar en el tiempo que estipula el plan de estudios?

En este sentido y desde la lógica cualitativa, se indagaron de manera central las dimensiones implicadas en el egreso universitario a término, tal como los actores (egresados) construyeron el relato y las significaciones en torno al egreso, de modo de comprender, desde una perspectiva microsocia, las profundas y heterogéneas experiencias y las configuraciones que adquirieron las dimensiones intervinientes.

Según un informe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), la eficiencia de titulación (medida por el número de los que se gradúan dentro de los cinco años previstos) alcanza, en América Latina, un promedio del 43,2%. Argentina se encuentra cerca del 11%; Brasil estaría en un promedio del 26 % para universidades públicas y del 46% para universidades privadas; Chile, 50% para universidades públicas y 37,4% para universidades privadas y Cuba, 75% (Pérez Lindo, 2007).

La duración efectiva de las carreras, entonces, promedia entre siete u ocho años. A su vez, esto configura una situación de atraso escolar para la mayoría de los estudiantes que accede a su primer

diploma cerca de los 30 años. Estos estudiantes quedan limitados o bloqueados para culminar estudios de posgrado.

En Argentina, la preocupación por los altos índices de deserción y bajos índices de egreso toma relevancia a partir de la década del '90. La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) incorpora, en su Anuario de Estadísticas Universitarias (Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, 2005), una estimación de la eficiencia de titulación al considerar el cociente entre los nuevos inscriptos y los egresados seis años después. Y expresa que, en promedio, de cada 100 inscriptos en 20 carreras seleccionadas en universidades nacionales, solo 19 egresaban -aproximadamente- dentro del plazo establecido por los planes de estudio (García Fanelli, 2014a, 2015).

García de Fanelli (2014b) expresa la manera en que el aumento en la tasa de egreso y la reducción del tiempo para “formar un egresado” se constituyen en índices de calidad y eficiencia organizacional.

Internacionalmente, la eficiencia terminal (educational efficiency) es definida por la Unesco como el grado en el cual un sistema educativo consigue optimizar la relación inversión-resultado en educación (López Suárez, Albíter Rodríguez & Ramírez Revueltas, 2008).

Metodología

Se optó por un diseño cualitativo que permitiera dar cuenta de las experiencias de los sujetos y las maneras en que construyen el egreso a término desde la perspectiva de los egresados, “sus percepciones, ideas, emociones e interpretaciones” (Sautu, 2005, p. 71). Y, de manera inductiva, se elaboró una teoría sustantiva respecto al fenómeno. Es por esto que se realizaron entrevistas en profundidad a treinta y tres graduados, se entrevistó a informantes clave y se analizaron documentos.

Se seleccionaron cinco carreras, que representaron las ramas disciplinares propuestas por el Ministerio de Educación argentino en sus Anuarios Estadísticos y por instituciones universitarias de la Región Centro argentina. Es así que se trabajó con las siguientes carreras: Profesorado en Ciencias de la Educación (ciencias humanas), Ingeniería Química (ciencias aplicadas), Abogacía (ciencias sociales), Licenciatura en Física (ciencias básicas) y Licenciatura en Nutrición (ciencias de la salud).

La perspectiva metodológica utilizada para el análisis de las entrevistas a los egresados fue la Teoría Enraizada o Grounded Theory, desde la reformulación de Strauss y Corbin (2002), y se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas Ti 6.2 para el procesamiento de los datos.

Hallazgos

Las categorías construidas permitieron la emergencia de la metáfora de la trama como tejido que muestra un entrelazado de categorías que dan cuenta de la complejidad del fenómeno. Las categorías centrales o puntos en la trama (en referencia al sentido que adquiere el tejido) permitieron dar cuenta de la trama común del egreso a término en las cinco carreras estudiadas. En esta construcción, se utilizó un criterio de maximización de similitudes propuesta por la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967).

Estas categorías se denominaron equipaje, autopercepción estudianta y estrategias para avanzar. Las dos primeras presentan escasa variación según las diferentes carreras estudiadas y la tercera se configura según la modalidad de cursado de la carrera estudiada (cursado estructurado o cursado no estructurado).

La modalidad de cursado de cada una de las carreras estudiadas se definió como el contexto o el conjunto de condiciones intervinientes que influyen las estrategias (Strauss & Corbin, 2002) y no como una categoría emergente de los datos.

Se resalta la metáfora de la trama como hipótesis que permitió interpretar los modos en que se relacionaron estas categorías.

I. Equipaje

Esta categoría se construyó con base en un código in vivo proveniente de la entrevista a Norma, egresada del Profesorado en Ciencias de la Educación, y refiere al conjunto de experiencias pasadas y actuales que conforman una actitud favorable hacia el estudio.

Incluye -principalmente- aspectos familiares, aunque -también- referencias a experiencias educativas previas.

Generalmente, estas experiencias expresan un contínuum desde vivencias previas, tanto de educación escolar como familiar, hasta la universidad. Así lo expresó Norma:

“Es como que yo estaba equipada con un par de cositas que me ayudaron a afrontar ese cambio [con relación al pasaje escuela secundaria- universidad]. Entonces, en ese sentido, yo creo que, como me gustaba, me daban las ganas de leer, de querer saber, todo me interesaba, todo era nuevo”. (Norma, egresada de Profesorado en Ciencias de la Educación)

II. Autopercepción estudianta

La siguiente categoría remite a cuestiones vinculadas a las definiciones que realizaron los entrevistados respecto de sí mismos con relación al estudio. En la mayoría de los casos, las propiedades que la conformaron -ser aplicado; ser autoexigente; ser tenaz- se manifestaron en los relatos desde un contínuum con experiencias previas y se relacionaron, de manera directa, con la categoría equipaje.

Para ilustrar esta categoría, se presentan extractos de los relatos de los entrevistados que señalan cómo el gusto por el estudio se manifestó ligado al sentido de responsabilidad y a la disciplina:

“Soy responsable mal. Si empiezo algo, lo quiero terminar. Y bueno, la disciplina. Y no me cuesta tampoco estudiar. O sea que me gusta. [...] Estructurada a fondo. Y sí, no te queda otra [...] Todo el tiempo libre que yo tenía, lo aprovechaba”. (Victoria, egresada de Abogacía)

Además de considerar el estudio como un trabajo, lo que les significó tener autodisciplina para sostener los momentos de des-gano: "Yo me tomaba la universidad como una especie de trabajo. Si no había ganas, me obligaba a tratar de mantener el ritmo, a tratar de hacer las cosas de la mejor manera posible y terminar". (Pedro, egresado de Ingeniería Química)

III. Contexto de desarrollo de las estrategias: modalidad de cursado

Esta categoría remitió al contexto curricular de cada carrera, que influyó en la adopción de ciertas estrategias para avanzar. Se observó que ciertas carreras proponen un cursado estructurado, que implica la organización de materias año a año y por cohorte, y los estudiantes pueden cursar todas las materias que les propone el plan. Otras carreras permiten un cursado no estructurado, en el que cursar materias se asocia a mecanismos de sorteo y orden de mérito, por lo que los estudiantes no tienen la posibilidad de cursar, de manera regular y sistemática, todas las materias que propone el plan, y se relaciona, con mayor frecuencia, con la posibilidad de rendir las materias libres y cursar de oyente.

IV. Estrategias para avanzar

Esta categoría central refirió a las acciones y decisiones tomadas en función de las necesidades del cursado. La modalidad de cursado, estructurada o no estructurada, fue vertebradora en la organización en torno a la concurrencia a la facultad, al cursado de materias y al estudio. Es por ello que esta categoría varió en función de cada carrera, privilegió unas estrategias sobre otras e incorporó o desechó otras.

Avanzar en la carrera significó planificar acciones que favorecieran transitar por la propuesta curricular y aprobar materias, además de adoptar actitudes positivas y centralizar el tiempo en torno al estudio.

A modo ilustrativo de la primera propiedad de esta categoría, las estrategias de ajuste respecto de la fuente de aprendizaje y consulta de dudas, preponderante y diferenciada según modalidad de cursado, se muestran como la modalidad "pasillo", la cual fue común en los egresados de la carrera de Abogacía (cursado no estructurado). Así es que el docente no fue reconocido en su función tutorial:

"Y compañeros, amigos, amigas que están estudiando. O la primera amiga mía que tuve, la hermana estudiaba Derecho, entonces siempre era nuestra referente [...] me guiaba por el pasillo. [...] De hablar, de hablar con el resto... pasillo... Centro de estudiantes, sí, más o menos, porque en mi caso era la contra". (Carlos, egresado de Abogacía)

En cambio, en la modalidad estructurada, la fuente de consultas es el docente y los dispositivos que él construyó para cumplir con la función tutorial. Un dispositivo fue la clase de consultas, como lo expresó Andrés: "Y después las preguntas que teníamos todavía dudas, íbamos a los profesores y les preguntábamos" (Andrés, egresado de Ingeniería Química).

Recomendaciones en función de los hallazgos

a. El aporte de la trama

El análisis de los datos permitió la obtención de categorías centrales que, conjuntamente con sus propiedades y dimensiones, dieron cuenta del tejido imbricado que sostiene la posibilidad de egresar a término en las carreras estudiadas.

Es así que emerge la idea de la trama como metáfora para expresar las íntimas interrelaciones entre las categorías centrales y sus propiedades. Hablar de trama remite al paradigma de la complejidad, en el que se sitúa al ser humano, la naturaleza y las relaciones con ella, en un todo que se encuentra entrelazado (Morin, 2009). Admite una visión de conjunto en la que no resalta la linealidad, sino la relacionalidad indisociable entre los elementos.

La trama no aparece inmediatamente visible, pero es lo que sostiene y caracteriza las trayectorias de cada uno de los entrevistados. En ella, podemos reconocer puntos de este tejido, a la vez que la lana con la cual se van tejiendo estos puntos forma un entrelazado irreductible a la simplicidad y a la causalidad.

Es así que un aporte de la investigación permitió tensionar la propuesta de la teoría fundamentada acerca de la necesidad de conformar una matriz que –claramente (simplemente)- muestre las ideas construidas en función de un fenómeno.

Strauss y Corbin (2002) presentan la idea de matriz en un corrimiento de la noción de causa y efecto, a la vez que proponen la consideración de las condiciones contextuales macro y micro

como intervinientes y generadoras de consecuentes en el fenómeno estudiado. Los mencionados autores expresan, como una de las limitaciones del diagrama propuesto para graficar la matriz condicional, el hecho de aparentar cierta linealidad y proponen el uso de otras metáforas como las de “las bolas de billar” o “el caleidoscopio”.

En esta investigación, las categorías pretenden comprender el fenómeno estudiado, a la vez que identifican elementos intervinientes y consecuentes, aunque es importante destacar que una categoría por sí misma no explica el fenómeno, ni siquiera la suma de ellas. Solo es explicado en términos del tejido entre ellas, sus propiedades y el contexto. La propuesta es distinguir sin desarticular.

b. Las categorías centrales

Sintéticamente, en relación a los hallazgos, se puede decir que la categoría equipaje se vinculó en un continuo con la autopercepción estudiosa y ambas, de manera conjunta y entrelazada, condicionaron las estrategias para avanzar. Estas, a su vez, se comprenden en el contexto de la modalidad de cursado propia de cada carrera.

Cada una de las categorías fue discutida con referentes teóricos que permitieron fundamentarlas. Se tomaron aportes de las teorías sociológicas de la educación como la New Directions Sociology o Nueva Sociología de la Educación (Young, 1971), de Bourdieu & Passeron (2009), referentes nacionales tales como Ezcurra (2013), Carli (2012) e internacionales como Tinto (1987), Coulon (1995).

En función de esto, parte de las recomendaciones de la investigación se vinculan con la posibilidad, para las instituciones universitarias de utilizar las categorías como modo de “diagnóstico e intervención” para las trayectorias académicas.

Reconocer los elementos de las trayectorias estudiantiles y los modos en que coadyuvan con el egreso, permitiría diseñar apoyos y dispositivos psicopedagógicos y académicos que coadyuven a un tránsito exitoso por la universidad para evitar -en algunos casos- dilaciones en los estudios que redunden en agotamiento, desgaste y abandonos posteriores.

Esto significa resaltar el valor que tienen y deberían asumir las instituciones educativas en las trayectorias de los estudiantes, más allá de sus equipajes y autopercepciones estudiosas, especialmente en lo que refiere a la construcción de estrategias de avance.

Ezcurra (2013) señala la manera en que las instituciones delegan toda la responsabilidad de la deserción y dilación a los mismos estudiantes. Por lo que los dispositivos generados asumirían “innovaciones periféricas”, ya que el rol de las universidades es decisivo para el desempeño académico y la persistencia. Así que el lugar de la enseñanza cobra valor en la medida en que pueda generar efectos relevantes en el desempeño estudiantil.

Es por esto que las propuestas de Comunidades de Aprendizaje (Tinto, 1993), Seminarios de Primer Año (Mills, 2009), Tutoría de Pares (Sola Villazón & De Pauw, 2004; Figueroa y Pasqualini, 2008), Alfabetización Académica (Carlino, 2005), entre otras, apuntan a enseñar lo implícito, tal como expone Ezcurra (2013), en especial para el primer año.

Desde la psicopedagogía como disciplina marco de la investigación, es que se acuerda con lo expresado por Lucarelli (2009), quien señala que la universidad, como objeto de estudio, en su complejidad, admite un abordaje polifacético y desde múltiples enfoques disciplinarios. Esta idea permite aventurar el pensamiento en dirección a lo que podría ser una psicopedagogía dedicada explícitamente al ámbito universitario, una psicopedagogía universitaria como campo específico de abordaje que requiere de la sistematización de trabajos en terreno, además de la elaboración teórica propia disciplinar.

Referencias Bibliográficas

- Barsky, O., Sigal, V. & Dávila, M. (2004) (Coords.). *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno.
- Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2013) *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (15 de junio de 2014) La 'inclusión excluyente': más alumnos y más deserción. Perfil. Recuperado de: <http://www.perfil.com/sociedad/La-inclusion-excluyente-mas-alumnos-y-mas-desercion-20140615-0044.html>
- Figuerola, P. y Pasqualini, V. (2008) Tutorías de pares: un lugar común que posibilita la experiencia de habitar la universidad como sujeto epistémico – político. *Anales del 3º encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Políticas, prácticas y saberes sobre el Ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas*. Río Cuarto. En CD.
- García de Fanelli, A. (2014a) Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6, (8), 9-38.
- García de Fanelli, A. (2014b) Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7, (2), 275 – 297.
- García de Fanelli, A. (2015) La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 1, (24), 17 - 31.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- López Suárez, A., Albíter Rodríguez, A. y Ramírez Revueltas, L. (2008) Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma, *Revista de la Educación Superior*, 37, (146), 135-151.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pérez Lindo, A. (Coord.) (2007). *Prospectiva de la Educación Superior Argentina 2020*. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Plan Estratégico Nacional de CTI Bicentenario (2006-2010). Ejercicio 2020: Escenarios y estrategias del CTI. Grupo Educación Superior. Trabajo preparado para la Comisión de Gestión de Recursos Humanos de la SECYT. Recuperado de: <http://rapes.unsl.edu.ar/Publicaciones-Investigacion-Estudios-Educacion>
- Rama, C. (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. En: *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Educación Superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy. Idea latinoamericana*.

- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sola Villazón, A. & De Pauw, C. (2004). La tutoría de pares: una experiencia de lectura dialógica. *Primer congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. Universidad Nacional de La Pampa.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Tinto, V. (1993) Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores, *Perfiles Educativos*, 18, (3) 35-52.
- Young, M. (Comp.) (1971). *Knowledge and Control*. Collier-Macmillan.

Aprendizaje universitario: una mirada cualitativa

Natalia Soledad Petric

nataliapetric@hotmail.com

Universidad Católica Argentina

Palabras clave

Aprendizaje universitario
Técnicas no convencionales
Investigación cualitativa
Psicopedagogía

Resumen

En el marco del estudio de acerca de la experiencia universitaria en el contexto argentino, se estudiaron los modos en que los estudiantes universitarios que han finalizado sus carreras de grado en el tiempo que se propone según planes de estudio, representan el aprendizaje universitario.

En consonancia con estudios clásicos acerca de las concepciones implícitas de aprendizaje (Marton y Säljö, 1976; Soler-Contreras, Cárdenas-Salgado, Hernández-Pina y Monroy-Hernández, 2016;

Morchio y Difabio de Anglat, 2018) se aborda la representación de treinta y tres recientes graduados de universidades de gestión estatal argentinas, de diferentes carreras correspondientes a cinco campos disciplinares. Esta indagación se logró a partir de la técnica de elección de objetos, que permitió metaforizar el aprendizaje universitario en la población estudiada.

Dicha técnica complementó el guión de la entrevista con una consigna que propone la elección de objetos (materiales, palabras, imágenes, colores, etc.) que representen, para este caso, el aprendizaje en la universidad. El análisis de los objetos, interpretados como metáforas, se realizó a partir de la construcción de categorías en base propuestas teóricas tales como las narrativas internas y externas (Banks, 2010), la consideración del contexto de producción de metáforas (Vázquez Recio, 2007, 2009), y las metáforas como medios de encapsular sentimientos (Styles y Radloff, 2000).

Los aprendizajes, fueron dilucidados a partir del formato de las metáforas (imagen, objetos o palabras); de los temas que reflejaban (aprender a aprender, aprender a pensar; aprender a partir de los apoyos y/o equipaje; aprender con otros; aprender a ser); y de los sentimientos que expresaron (esfuerzo o sacrificio; unión o compañía).

Introducción

La universidad, como campo y objeto de estudio, ha sido ampliamente descrita y analizada desde diferentes perspectivas. Tanto desde estudios macro como microsociales para intentar aprehenderla en su magnitud. Asimismo, el aprendizaje en la universidad ha sido operacionalizado desde diferentes maneras, ya que aprender implica una variabilidad importante de contextos, objetos y sujetos, entre otras dimensiones.

Es así, que, para el contexto universitario, se han adoptado diversas perspectivas e instrumentos.

En este sentido es que en esta investigación se aborda el aprendizaje universitario desde la voz de los protagonistas del mismo: los estudiantes universitarios. En consonancia con esto, Tinto (1993) plantea la necesidad de producir investigación cualitativa, “que busque comprender cómo los estudiantes le dan sentido a su experiencia en la universidad” (p. 9), para de esta manera ampliar y complejizar la mirada acerca de este fenómeno constitutivo de las trayectorias estudiantiles.

Metodología

En el marco de una entrevista focalizada acerca del egreso a término en la universidad, se solicitó a los entrevistados, seleccionar un objeto (imagen, color, objeto concreto, palabra, frase, etc.) que representara su aprendizaje en la universidad. Es así que se consideró cada objeto seleccionado, como una metáfora del aprender universitario, por lo que cada entrevistado aportó, al momento de la entrevista, su elección personal e individual acerca del objeto.

Las propuestas teóricas de Banks (2010), Vázquez Recio (2007, 2009) y Styles y Radloff (2000), permitieron construir los criterios de análisis: el formato de presentación de las metáforas, los campos temáticos y los sentimientos encapsulados.

La muestra estuvo compuesta por 33 graduados de las siguientes carreras: Profesorado en Ciencias de la Educación, Abogacía, Ingeniería Química, Licenciatura en Física y Licenciatura en Nutrición, de universidades de gestión estatal de la Región Centro argentina.

Hallazgos:

Para esta presentación, los hallazgos se circunscribirán a los campos temáticos encontrados.

Campos temáticos

Refiere a los temas de las metáforas. Los mismos, se concentraron en diversos aprendizajes que pueden traducirse en las siguientes cuatro categorías: aprender a aprender, aprender a pensar; aprender a partir de los apoyos y/o equipaje; aprender con otros; aprender a ser.

a. Aprender a aprender, aprender a pensar

Expresó el aprendizaje en términos de cambios en los modos de reflexionar, de apropiarse de contenidos y de percibir el mundo. La misma implicó dos propiedades. Una referida a la valoración del aprendizaje, tanto desde una perspectiva positiva, como también desde una mirada crítica sobre los modos de enseñar por parte de los docentes.

La otra propiedad refirió a considerar una mirada de proceso de su aprendizaje, que, de una manera retrospectiva adquirió un sentido diferente.

Una metáfora que expresa la manera en que el aprendizaje universitario se tradujo en formas de razonar, fue la selección de los cuadernos de estudio por parte de Félix, quién expresó: “El primer año usaba unos cuadernos cuadriculados, tapa dura ya que necesitaba formalizar, por el lado de los materiales, de alguna manera” (Félix, egresado de Licenciatura en Física).

Esta imagen se acompaña de otra, que muestra hojas blancas con ejercicios matemáticos, a modo de metáfora de la progresión, en cuanto al despegue de soportes materiales en su posibilidad de aprender, lo que le significó la posibilidad de haberse apropiado de una manera de razonar. Así lo expresó:

Después usaba carpetas con hojas en blanco directamente, o escribía directamente en una hoja en blanco. Y ahora al final en quinto año, las cuentas de la tesina las hacía en cualquier papel. En papel borrador directamente. Yo creo que eso de alguna manera era como una guía de cómo iba el aprendizaje, la capacidad de hacer el trabajo en cualquier lado. Y no necesitar de un cuadernito o la lapicerita especial, ya no hace falta un soporte físico especial para aprender. (Félix, egresado Licenciatura en Física)

Otra propiedad de la categoría aprender a aprender, aprender a pensar, fue la mirada de proceso. Ésta implicó la posibilidad de revisar sus trayectorias retrospectivamente y dar cuenta del capital

adquirido, no como un producto final, sino como una progresión de sucesos y circunstancias. Gonzalo, seleccionó la siguiente frase: “No se pueden conectar puntos hacia adelante, pero si se pueden conectar puntos hacia atrás”, respecto de una frase de Steve Job, y lo explicó del siguiente modo: “Muchas veces uno cuando empieza una carrera, y empieza a ver materias, no encuentra mucho sentido, ve las cosas como puntos desconectados, pero cuando uno mira para atrás, ve que las cosas sí tienen sentido, si, tienen relación y los puntos se conectan” (Gonzalo, egresado Licenciatura en Física)

b. Aprender a partir de los apoyos y/o equipaje

Este apartado refiere a la segunda de las categorías temáticas, e implicó reconocer el aprendizaje en función del apoyo recibido principalmente por parte de la familia. Este formó parte del equipaje con el que los entrevistados transitaron su trayectoria educativa.

Es así, que Rosa eligió como metáfora, la **imagen de un libro** que representó para ella, el estímulo a la lectura recibido desde su madre, expresando:

Me parece que antes de llegar a la facultad si bien siempre leí, mami nos compraba las bibliotecas de Billiken, para que tengamos libros y los leamos, me parece que fue en la facultad que el libro adquirió otro significado para mí. (Rosa, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

También Roxana eligió la palabra “**Perseverancia**”, que, si bien reconoce que fue su actitud personal en el logro del egreso a término, la misma fue atribuida a su madre:

Siempre palabras de mi mamá, como que mamá me apoyó siempre mucho. Mi mamá vive en Bahía Blanca y creo que la he llamado más de 10 veces por día. O sea, hartante con mi mamá. Hablo mucho con ella, y siempre me apoyaba mucho, siempre me hablaba, siempre muy positiva. Entonces creo que eso me ayudó un montonazo, porque, cuando uno quiere bajar los brazos o momentos así, que uno se cansa o por ahí con problemas en el trabajo. Y después llegar y encima tener que ponerme a estudiar... Me bajoneaba. Y siempre mi mamá pum para arriba. Siempre me decía: pum para arriba. (Roxana, egresada Licenciatura en Nutrición)

c. Aprender con los otros

La tercer categoría del campo temático, refirió a la centralidad del aprender a partir y con los otros, hegemónicamente, los pares, los compañeros de estudio que se constituyeron en amigos y soportes esenciales para transitar el estudio en la universidad.

La imagen del **mate**, es elegida en dos casos. En ambos se expresa la importancia de establecer vínculos. Para Verónica, el momento del mate significaba el momento de la distensión y la posibilidad del encuentro con los compañeros, más allá de lo académico:

Porque el mate es como una cuestión social. Primero que me acompañó durante toda la carrera. Es como que, si hay algo que estuvo siempre, es el mate. Es una cuestión que permite la comunicación, que permite el confraternizar. Es un elemento que también se usa para socializar en otros ambientes de la facultad cuando iba sola como un loca malo.

Llevabas un mate. Y siempre estuvo cuando me juntaba con mis amigas a estudiar. Era el momento de corte, el momento de: “Bueno, vamos a renovar el mate”, y de charlar y de todo eso otro que hizo a la vida en la universidad no solamente estudiar. (Verónica, egresada de Abogacía)

Otras metáforas, como las elegidas por Víctor y Marisol, aludieron al aprendizaje con otros a través de fotos con sus compañeros; o la evocación por parte de Georgina de momentos de estudio con los amigos:

Esa imagen, estudiar todo el día y que cortemos un ratito para comer. Yo creo que significa que el estudio se volvía algo más llevadero, que pasaba de ser un sacrificio en el sentido de estar sola, en otro contexto menos confortable a estar en un contexto de estudiar con mis amigos en un departamento, fin de semana, comer. Yo creo que habla de la manera de tornar el estudio más agradable. Si el estudio se vuelve una tortura es mucho más difícil, alcanzar los objetivos. (Georgina, egresada Ingeniería Química)

Por último, resultó interesante destacar que sólo uno de los entrevistados incluyó a los docentes como en las metáforas del aprender con otros. En ese sentido, la frase que eligió Andrés, se tradujo la hegemonía de los pares en el aprendizaje y el lugar desdibujado de los docentes en las trayectorias. La frase fue: **“Si he visto más lejos es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes.”** Su narrativa interna o el modo de describir desde su propia interpretación, expresó lo siguiente:

Lo que hice lo hice porque lo hicimos juntos con nuestros compañeros. El grupo nos llevó a esforzarnos más porque es más fácil cualquier trabajo cuando son varios los que lo emprenden juntos. También tuvimos el apoyo de algunos profesores que supieron ayudarnos mucho. (Andrés, egresado Ingeniería Química)

d. Aprender a ser

La cuarta y última de las categorías temáticas, correspondió a metáforas que expresaron cambios en la subjetividad de los entrevistados a partir de sus trayectorias educativas. Algunas aludieron a su ser profesional, como en el caso de Lorena, quién eligió la imagen del edificio de la facultad, significando la manera en que la adecuación a los modos tradicionales de la facultad (refiere a la carrera de Abogacía), inciden en las prácticas evaluativas que luego se transfieren al ámbito laboral, y lo puso en palabras de la siguiente manera:

Representa todo, el aprendizaje en todo, aprendés a comportarte, a hablar, cómo vestirse, porque la facultad nuestra es muy tradicional. Porque, por ejemplo, vas a ver que las chicas van súper arregladas, los chicos van de traje cuando rinden, y eso como que está buenísimo. Uno cuando rendía es como que no solamente tenía que prepararse internamente, sino estar preparada físicamente como para demostrar algo. Está buenísimo. A mí el edificio de la facultad es lo que me representa todo hoy. Aprendés que no solo entra lo que uno expresa, sino que también entra mucho por los ojos. (Lorena, egresada de Abogacía)

En el mismo sentido, Lucía seleccionó un objeto, su **libreta universitaria**, con la que expresó el impacto subjetivo con relación al ingreso universitario. Asemejó este objeto a su documento de identidad:

Lo que me identifica en la libreta, porque es algo distintivo de mi facultad, de mi escuela porque lo mío era Escuela de Nutrición dentro de la Facultad de Ciencias Médicas. Y no podías ir a rendir un final sin la libreta y todo se manejaba con la libreta en mano (...) en mi facultad, la libreta es tu documento, siempre con la libreta en mano. (...) [como distintivo] de estudiante, del aprendizaje y de todo. Además, cuando me pude inscribir era como “Guau, mi libreta de la Universidad”. (Lucía, egresada Licenciatura en Nutrición)

Algunos sentimientos encapsulados

El tercero de los ejes de presentación de resultados permitió describir los sentimientos o sensaciones encapsulados en las metáforas, tal como proponen Styles y Radloff (2000).

Aunque en todas las metáforas estudiadas se pueden inferir sentimientos, sólo algunas permitieron la expresión directa de los mismos. En concordancia con una interpretación fiel a los datos, es que los sentimientos analizados fueron interpretados en la medida en que se manifestaron en la voz de los participantes, desestimando cualquier interpretación de tipo proyectivo.

Es así que principalmente emergieron dos sentimientos: el *esfuerzo* y la *compañía* o *unión*.

El sentimiento de **esfuerzo** fue “desencapsulado” de metáforas como la seleccionada por Elena, en la que, a través de una foto del día de su egreso junto con una frase: “**Cada cosa que obtenemos en la vida, no llega como regalo...llega como recompensa al esfuerzo por alcanzarla**”. Esta entrevistada transpola su experiencia universitaria al resto de la vida, y el sentimiento que acompaña los logros es el de esfuerzo.

También es interesante la metáfora de quién eligió la **imagen de Javier Mascherano**¹, con la que destacó aspectos vinculados al trabajo con esfuerzo y al sacrificio como maneras de enfrentar la trayectoria universitaria:

Una de las cosas que tiene Mascherano es que siempre decían que tiene que ir a jugar a los Pumas, al equipo de rugby de Argentina, porque el tipo tiene mucha entrega. El tipo corre y corre y se sacrifica y vos lo ves que está siempre ayudando al equipo y marca mucho. O sea, marca, se roba la pelota, tiene otro tipo de trabajo. No es Messi, que está ahí haciendo goles, mareando, pura habilidad, éste vago es pura garra, tiene mucho esfuerzo, mucha fuerza al equipo. Yo soy más como Mascherano, siempre me costó un poco pero hay que meterle constancia voluntad, fuerza. (Pedro, egresado Ingeniería Química)

El sentimiento de **unión o compañía** se manifestó en la mayoría de las metáforas. Las imágenes seleccionadas por Marisol, Víctor y Julia muestran de manera explícita el lugar central de los com-

1. Referencia a Javier Mascherano, jugador de fútbol de la Selección Nacional Argentina.

pañeros-amigos de estudio a modo de resumen del aprendizaje universitario, ya que son fotos grupales que muestran momentos de recreación y compañía

En todas se expresa el valor de la amistad obtenida: “la amistad verdadera, que encontré en este periodo estudiantil, incomparable” (Marisol, egresada Licenciatura en Nutrición); la ayuda en el cumplimiento de objetivos “que me han ayudado a cumplir mi objetivo también. Fueron una compañía durante toda la carrera y fue algo también muy positivo que me quedó” (Víctor, egresado Ingeniería Química).

Es así que el sentimiento de esfuerzo, sacrificio, fue contrarrestado con el de unión, compañía. El grupo, los afectos fueron elementos que permitieron hacer frente al sacrificio, las dificultades, el esfuerzo y así, alivianar las trayectorias a la vez que perpetuarlas como un recuerdo agradable.

Sólo 2 de 33 entrevistados expresaron metafóricamente sentimientos de descontento con sus aprendizajes universitarios. Los casos de Carlos y Alberto, quienes en sus metáforas encapsularon experiencias en las que predominó el estímulo de un tipo de pensamiento y aprendizaje caracterizado por su desvinculación con la práctica, la pasividad y falta de espíritu crítico.

Conclusión:

Los hallazgos de esta investigación dan cuenta de un sentido amplio del término aprendizaje y de la variabilidad del mismo en el contexto de trayectorias de estudiantes que lograron finalizar sus carreras en el tiempo estipulado por los planes de estudios,

como también las emociones y sentimientos que acompañaron dichas trayectorias.

El aprender a aprender, aprender a pensar; aprender a partir de los apoyos y/o equipaje; aprender con otros; y aprender a ser, fueron los temas centrales que, a través de un proceso retrospectivo y metacognitivo, permitieron ser dilucidados a través de la interpretación de las metáforas. Es así que la centralidad de temas no conectados de manera directa con el aprendizaje curricular, permite pensar en la necesidad de un abordaje psicopedagógico que habilite la mirada compleja, inter y transdisciplinaria, a la vez que contextualizada en el ámbito universitario. Estos postulados son consonantes con la propuesta de acerca de un modelo psicopedagógico que explica la actuación de los estudiantes en el ámbito universitario, señalando la confluencia del modelo de adaptación, más un modelo estructural y cuestiones psicoeducativas (Cabrera, Tomás, Álvarez & Gonzalez, 2006).

Pozo & Pérez Echeverría (2009) señalan que el aprendizaje universitario es una nueva cultura y las disciplinas que se ocupan de ella, deben considerar al menos tres factores: socioculturales, epistemológicos y psicoeducativos, aunque define el aprendizaje como una actividad netamente cognitiva. A diferencia de los hallazgos en los que la profundidad de los aprendizajes referidos por los participantes amplifica el foco a aspectos metacognitivos, legados familiares que operan como soportes del proceso, figuras de emulación, reaseguros afectivos donde encontrar el apoyo necesario para permanecer, y reestructuraciones a nivel subjetivo que definen a la universidad como rito de pasaje a nuevas identidades.

También la relevancia de los sentimientos manifestados, que podrían ser interpretados en un sentido metafórico como balanza que equilibra el esfuerzo que denota el estudio, con el sentimiento de unión y compañía. Éste último, como elemento altamente protector.

En este sentido la psicopedagogía, no puede ser ajena a pensar el campo universitario desde la consideración de la multiplicidad de aprendizajes que se suscitan en él.

El estudiar un fenómeno desde la voz de los participantes, contribuye a dar luz sobre lo que Coulon (citado por: Baeza Correa, 2002) denomina con relación al estudio de los sujetos educativos, como la “caja negra”, en la que se analiza solo la entrada y la salida. “Se colocan, a la entrada del sistema, variables input (sexo, edades, nivel socioprofesional de los padres, pertenencia étnica) y se obtiene, a la salida, el fracaso escolar, abandonos” (p. 101).

A la vez que dimensionar el carácter subjetivante de la educación, en cuanto formadora no sólo en aspectos curriculares y disciplinares, sino en cuestiones ligadas a la identidad, al ser.

En este sentido, para comprender lo que las instituciones educativas “fabrican”, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, sino que es necesario captar la manera con que los alumnos transitan su experiencia, es decir, fabrican relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos (Blanco y Pierella, citado por: Walker, 2012).

Estas ideas están en sintonía con lo expresado por Lucarelli (2009), quien señala que la universidad, como objeto de estu-

dio, en su complejidad admite un abordaje polifacético y desde múltiples enfoques disciplinarios, lo que permite aventurar el pensamiento en dirección a lo que podría ser una psicopedagogía dedicada explícitamente al ámbito universitario, una *psicopedagogía universitaria*.

Referencias bibliográficas:

- Annual Teaching Learning Forum, 2-4. Perth: Curtin University of Technology. Recuperado de: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/styles.html> autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20 (4), pp. 705-711.
- Baeza Correa, J. (2002) *Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. Educación secundaria. Un camino para el desarrollo humano*. UNESCO/OREALC.
- Banks, M. (2010) *Los datos visuales en la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12, (2), 171-203. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. Al innovación en las aulas*. Miño y Dávila.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). "On qualitative differences in learning. I. The outcome and process". *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Pozo, J. I. & Pérez Echeverría, M. (Coords.) (2009) *Psicología del aprendizaje universitario*. Morata
- Styles, I. & Radloff, A. (2000). Jabba the Hut: Research students' feelings about doing a thesis. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds). *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th
- Tinto, V. (1993) Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores, *Perfiles Educativos*, 18, (3) 35-52.
- Vázquez Recio, R. (2007) Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros. *Un Modelo Jerárquico de Dos Niveles*. REICE -Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5, (3), pp. 137-151.
- Walker, V. (2012) *El tránsito de los estudiantes por la universidad*. Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/ciencia/2012/10/index.htm>

El aprendizaje matemático de niños/niñas preescolares de instituciones de Nivel Inicial (NI) en situación de desfavorabilidad. Una intervención en contexto.

María Fernanda Pighín

mfpighin@yahoo.com.ar

María del Pilar Barañaño

pilibaranao@hotmail.com

Matías Alejandro Bubello

matiasbubello@hotmail.com

Universidad Nacional de Luján, Argentina

Palabras clave

Alfabetización numérica
Nivel inicial
Aprendizaje matemático
Preescolar

Resumen

En una investigación previa se describió la apropiación del número y el procesamiento matemático en niños preescolares de 5 años (Pighín, Feld y Barañaño, 2018). Allí se observaron desempeños inferiores en los jardines en los que concurrían los niños de poblaciones más vulnerables. Considerando el carácter democratizador de la escuela en cuanto a la posibilidad de acceso equitativo por parte de todos los sujetos al conocimiento necesario para la vida y el desarrollo personal en su conjunto, resulta significativo preguntarnos

acerca de la incidencia de las variables pedagógicas en relación a la enseñanza y qué papel podrían estar jugando en el caso de las instituciones cuyos niños presentan menores niveles en su desempeño, considerando aquellas situaciones observadas previamente.

El objetivo general de este trabajo es explorar las modificaciones en el desempeño matemático de niños preescolares de sala de 5 años a partir de una intervención pedagógica específica en un jardín socioeconómicamente vulnerable. Esto implica:

- Identificar niveles de logro iniciales desde un punto de vista cuantitativo y estrategias a partir de las cuales los niños abordan la resolución de las actividades matemáticas.
- Explorar las estrategias de enseñanza y organización del trabajo áulico a partir de las cuales el grupo realiza su tarea escolar cotidiana.
- Elaborar y poner en práctica estrategias pedagógicas que consideren lo prescripto por el currículo del nivel inicial para este período.
- Comparar el desempeño matemático de los niños antes y posteriormente a la realización de una intervención pedagógica que contemple las características iniciales de la muestra.

La investigación es empírica cuasiexperimental de diseño pre-post con intervención (Montero y León, 2002). La evaluación se realizará con un instrumento compuesto por tareas matemáticas para el nivel, diseñado previamente y validado en una muestra de 200

niños de sala de 5 años de nivel inicial de 7 jardines de distintos medios socioeconómicos en localidades del área de influencia de la UNLu. Teniendo en cuenta estos datos, las características de los niños y los contenidos prescriptos en el currículo del nivel, se elaborará un plan de intervención didáctica. Los datos se procesarán estadísticamente utilizando el programa SPSS. Del mismo modo se compararán porcentajes de logro más precisos y estrategias utilizadas en el proceso de resolución. La muestra estará constituida por los niños de sala de 5 años de uno de los jardines que, siendo parte de la investigación anterior, arrojará los desempeños más descendidos.

Introducción

El proyecto en desarrollo surge a partir de la información obtenida en un trabajo de investigación previo en el cual nos propusimos analizar y caracterizar el conocimiento del número y las habilidades de procesamiento matemático en niños/as preescolares entre los 4 años 8 meses y los 5 años 11 meses. En el relevamiento de las muestras se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los desempeños de los participantes pertenecientes a jardines de Nivel Socioeconómico (NSE) Medio Bajo y el resto, en tanto que los jardines con NSE Medio y Alto obtuvieron mejores resoluciones. Sin embargo, este resultado no es homogéneo ya que realizando un análisis minucioso se observa que en uno de los jardines del NSE Medio Bajo se han encontrado medias similares a las de algunas instituciones educativas de NSE Medio.

Dicho hallazgo nos llevó a preguntarnos qué otros aspectos son necesarios tener en cuenta para el análisis del procesamiento matemático en la población seleccionada. Por esto comenzamos a interrogarnos acerca de la incidencia de las variables pedagógicas en relación a la enseñanza y qué papel podrían estar jugando en el caso de las instituciones cuyos niños/as presentan menores niveles en su desempeño. A su vez, nos proponemos evitar caer en lecturas sesgadas en donde el foco esté puesto en las condiciones socio económicas como causantes de los resultados pedagógicos. En este sentido, creemos que los niveles de logro no pueden ser considerados sólo el producto de un saber individual o de grupos sociales particulares, sino que se encuentran atravesados por

una multiplicidad de variables intervinientes de tipo pedagógico, didáctico y social entre otras, ya que consideramos que el aprendizaje se da en una trama pluricausal y compleja.

Aportes de colegas argentinas plantean que los niños aprenden los conocimientos básicos de manera informal en sus entornos cotidianos (Bressan, Gallego y Pérez, 2018). Muchos de ellos, con carencias en estos conocimientos básicos, que no fueron apropiados ya sea en sus interacciones familiares o en el Nivel Inicial, trasladan este desfase a la escolaridad primaria con consecuencias en los aprendizajes formales. Esto hace imperioso su detección e intervención pedagógica temprana.

Por esto, en la presente investigación nos proponemos explorar si las modificaciones en la propuesta pedagógico didáctica específica en el área de la matemática se traducen también en modificaciones en el desempeño matemático de niños preescolares de sala de 5 años en un jardín socioeconómicamente vulnerable. Para ello se realizarán las siguientes actividades: identificar niveles de logro iniciales desde un punto de vista cuantitativo y estrategias a partir de las cuales los niños abordan la resolución de las actividades matemáticas; explorar las estrategias de enseñanza y organización del trabajo áulico a partir de las cuales el grupo realiza su tarea escolar cotidiana; elaborar y poner en práctica estrategias pedagógicas que consideren lo prescripto por el currículo del nivel inicial para este período; y comparar el desempeño matemático de los niños antes y posteriormente a la realización de una intervención pedagógica que contemple las características iniciales de la muestra.

Material y Método

La investigación será de tipo empírico cuasiexperimental de diseño pre post con intervención (Montero y León, 2002). Se realizará una primera evaluación de las unidades informantes de la muestra a partir de un instrumento compuesto por tareas matemáticas para el nivel. El mismo fue diseñado y estandarizado a partir de una investigación anterior[1], con la cual se pudo caracterizar y evaluar el conocimiento del número y habilidades de procesamiento matemático en niños preescolares. Se realizará un análisis cualitativo de las estrategias utilizadas en la resolución de las actividades matemáticas y un análisis cuantitativo para el cual se considerarán los resultados de la estandarización del mencionado instrumento.

Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación, las características de los/as niños/as, el análisis del trabajo y las propuestas pedagógicas de la docente de la sección y los contenidos prescritos en el currículum del nivel, se elaborará una intervención didáctica que se llevará adelante en la sala. Posteriormente se volverá a realizar la evaluación y se procederá al análisis estadístico comparativo entre los dos momentos de la muestra utilizando el programa SPSS. Del mismo modo se compararán porcentajes de logro más finos y un análisis minucioso de las estrategias utilizadas por los niños en el proceso de resolución.

La muestra estará constituida por los/as niños/as de sala de 5 años de un jardín de infantes de una localidad del conurbano bonaerense que presentó bajo desempeño en el trabajo anterior ya mencionado. El mismo forma parte de un colegio de gestión social que cuenta con todos los niveles de enseñanza obligatoria.

Desarrollo

A los fines de este trabajo podemos plantear que el sistema numérico es un sistema externo de representación por lo que implica un conjunto de signos que conllevan la particularidad de remitir a otra realidad y de significarla mediante su combinación según determinadas reglas de composición (Pérez Echeverría, Martí y Pozo, 2010). Estas reglas son arbitrarias y necesariamente tienen que ser enseñadas, considerando los avances conceptuales que va realizando el sujeto acerca de este sistema representacional. En la arbitrariedad de las reglas radica la inminencia de su enseñanza, por lo tanto, la importancia de analizar y observar lo que suceda en cada sección del Nivel Inicial.

Al adentrarnos en la indagación acerca de cómo sucede la enseñanza y el aprendizaje del sistema numérico, observamos que los niños acceden a un aprendizaje verbal específico que demanda una sintaxis no menos compleja que la gramática del lenguaje. También consideramos que el aprendizaje moviliza y comparte habilidades lingüísticas, competencias no verbales y visoespaciales, requiriendo habilidades cognitivas específicas, en las que se incluye la interpretación de la naturaleza del código y el conocimiento de la estructura lexical del sistema numérico (Feld, Taussik, et al, 1996).

Teniendo en cuenta la novedad de su construcción, se puede decir que el conocimiento matemático tiene datación histórica ya que es muy nuevo en relación con el desarrollo de la humanidad (Riviere, 2003) a diferencia de otras funciones psicológicas superiores cuya datación es filogenética, como es el caso del lenguaje.

Precisamente por su novedosa emergencia histórica es un conocimiento muy complejo, de escasa determinación biológica, alto grado de explicitación y se basa en conocimientos más básicos. Por esto, el esfuerzo educativo es muy alto y programado para que se logre un grado cada vez más avanzado de explicitación.

En muchos trabajos se plantea que las habilidades vinculadas con la estructuración de la cantidad aparecen tempranamente en la ontogenia, que probablemente estemos equipados con ciertas habilidades para procesar y para aprender el número (Dehaene, 2011) y que desde pequeños poseemos una capacidad analógica de estimar cantidades y manejar una aritmética básica. De todos modos esto no es suficiente para lograr el conocimiento matemático avanzado que utilizamos en la vida diaria. La habilidad matemática al igual que la lectura y la escritura, debe ser considerada una habilidad cultural dependiente de la instrucción (Abusamra, 2019)

Por tanto, la notación numérica posee una legalidad que debe aprenderse a través de un largo proceso por parte de los/as niños/as, en donde la enseñanza dirigida por el docente ocupa una participación decidida en situaciones interactivas y de forma sistemática en situaciones escolares. Entonces, en tanto acciones sistemáticas de enseñanza, es preciso conocer cómo el adulto o docente entiende el rol que puede ocupar la enseñanza de las matemáticas en la práctica cotidiana de una institución de nivel inicial.

Por esto mismo, uno de los propósitos que guio nuestro reciente acercamiento al campo fue observar qué espacio ocupa la enseñanza de las matemáticas en la cotidianeidad de un jardín que

obtuvo resultados inferiores a la media con una población de NSE Medio Bajo. Analizando la agenda de trabajo y las planificaciones, lo primero que se observa es que las áreas de matemática y prácticas del lenguaje son las menos valoradas. En este sentido nos preguntamos si los resultados en las pruebas en esta sala son un portavoz del poco tiempo que se le asigna a la enseñanza en el área de matemática. Por otra parte, en los proyectos o unidades didácticas a los que accedimos, encontramos sólo uno relacionado a las matemáticas. Resta investigar cuánto esta poca preponderancia de las áreas correspondientes a conocimientos disciplinares son sólo una problemática de la organización pedagógica de la sección con la que se trabajará o si esto se reproduce en el trabajo institucional del nivel en su conjunto.

Ante el interrogante sobre la organización pedagógica, surgieron otras preguntas que pueden contribuir a estudiar el problema de esta investigación. Ellas podrían ser: a) ¿la problemática de la organización pedagógica sólo sucede en esta sala?; b) ¿las condiciones de trabajo influyen en la exclusión de las matemáticas en la agenda de trabajo?; c) ¿advierten tal problemática los docentes y los equipos de conducción del Nivel Inicial?; d) ¿qué aspectos se consideran prioritarios en la enseñanza?; e) ¿cuál es el objetivo para los trabajadores de la educación del Nivel Inicial?; f) ¿qué rol ocupa el área de matemática y prácticas del lenguaje en la formación docente?; g) ¿qué preocupación existe por parte de los docentes sobre las capacitaciones en matemática?; h) ¿cuáles son las directivas institucionales con respecto al trabajo en el área de matemática para el nivel inicial? ¿Son explícitas, qué priorizan y de qué manera?

Por otro lado, es indispensable poner el foco en aquellas habilidades que los/as niños/as pequeños van aprendiendo informalmente en sus entornos cotidianos, que son los que deben ir recuperándose y ampliándose desde el sistema formal. Los/as niños/as recitan fragmentos de la serie oral, cuantifican colecciones pequeñas, las comparan mediante distintos procedimientos, resuelven problemas sencillos de suma y resta. En esta etapa los/as niños/as deben adquirir, entre las formas numéricas, las series numéricas oral y escrita (Saxe, 1987 en Bressan y cols., 2018).

La serie numérica es un instrumento psicológico que requiere enseñanza específica y tiempo para su comprensión y apropiación. Se la considera fundamental para el desarrollo de las funciones numéricas como la enumeración o conteo, la cardinalización y su inversa, la comparación y reproducción numérica, y las transformaciones básicas entre colecciones y números. Tanto el dominio de la serie numérica oral como el uso del conteo para determinar numerosidades, mostraron ser claves para el desempeño matemático en las poblaciones con las que se trabajó en su momento (Pighín et al, 2018)

A fin de pensar un aporte desde la investigación educativa al aprendizaje de los/as niños/as de Nivel Inicial, se considera fundamental considerar aquellos saberes que éstos/as necesitan construir para iniciar ventajosamente un primer año de Educación Primaria. Según el modelo de etapas del aprendizaje numérico temprano de Wright y cols. (2009) estos/as niños/as podrían caracterizarse por tener comportamientos correspondientes a la que él define como etapa figurativa. Por esto sus habilidades matemáticas

podrían ser las siguientes (Bressan et al, 2018): cardinalizar objetos no presentes; resolver tareas aditivas con colecciones ocultas de las que conocen el cardinal intentando enunciarlas o modelizándolas con dedos o dibujos; y contar desde uno sin que esté presente la estrategia de sobreconteo en general. Para que esto sea posible es preciso pensar propuestas de enseñanza que contribuyan efectivamente en este sentido.

Cierre

Ya desde el Nivel Inicial el curriculum plantea como un objetivo de trabajo en el area de matemática el garantizar los primeros acercamientos sistemáticos a estos conocimientos, recuperando los saberes extraescolares, difundiéndolos, ampliándolos y profundizándolos. El curriculum contempla entre los contenidos sobre sistema de numeración y número aquellos relacionados con el recitado de sucesiones ordenadas de números, lectura de números, comparación de escrituras y escritura en contexto, el uso del número en problemas, el conteo como herramienta y el registro de cantidades en diferentes formatos (analógico/arábigo), comparación de cantidades, posicionamiento de objetos en una serie, transformación de colecciones: agregar, quitar, reunir, partir, repartir, avanzar, retroceder (Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Pcia. de Bs. As., 2008)

Los conocimientos en los niños pequeños dependen de sus intercambios sociales, que al ser altamente inestables y contextualizados son poco generalizables. Por esto es necesario proporcionar a los niños de Nivel Inicial prácticas que les permitan ampliar y sistematizar aquellos conocimientos que se forjan en situaciones de la vida cotidiana. El no hacerlo puede generar que a la hora de acceder al primer año de la educación primaria se encuentren obstáculos para poder aprender la aritmética mental y escrita, generando diferencias en los conocimientos numéricos entre aquella población que ha interactuado con un entorno alfabetizador y la que no ha tenido esa oportunidad. Por esto mismo, las instituciones educativas tendrán la tarea de explorar detalladamente los

contextos culturales de los alumnos y su repercusión en la organización de las acciones del sujeto en la práctica escolar (Carragher, Carragher y Schliemann; 2011).

Al tener en cuenta este aspecto, la escuela pública puede proponerse disminuir la brecha entre las distintas clases sociales en el acceso a la formación y alfabetización. Aquí se encuentra la importancia de la educación pública como espacio formador y democratizador en cuanto a la posibilidad de acceso equitativo por parte de todos los sujetos al conocimiento necesario para la vida y el desarrollo personal. Se parte de considerar el papel que cumple la escuela en la sociedad y su función en el trabajo con grupos diversificados, en donde no se pueden contemplar discursos compensatorios que buscan legitimar líneas de trabajo diferenciadas que profundizarían las diferencias sociales, económicas y culturales.

Es nuestro objetivo contribuir a la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza de saberes disciplinares específicos, como en este caso en lo que respecta a la alfabetización numérica, a fin de revalorizar las mismas comprendiendo la importancia que estas tienen en el devenir de las trayectorias escolares de cada uno de los/as niños/as que transitan por el Nivel Inicial. Hacemos énfasis una vez más en la importancia que el mismo tiene en la transmisión social del conocimiento para el desarrollo personal y comunitario, considerando que habilita e inaugura el tránsito por la escolaridad.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V. (2019). "Matemáticas, cerebro y discalculia". En A. Ferreres y V. Abusamra (Ed) Neurociencias y Educación. Argentina: Paidós.
- Azcoaga J. E., Peña E. y cols. (2008). "Los trastornos del aprendizaje: aproximación neuropsicológica". En Luis Quintanar y cols (Ed) Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio
- Azcoaga, J.E. (1981). "Conceptos prematemáticos, desarrollo normal y anormal". Seminario sobre DCM y Problemas de aprendizaje. Colombia.
- Baquero.R (2000) "Ángel Rivièrè y la agenda Post- Vigotskiana de la Psicología del Desarrollo". En Ricardo Rosas (2000). La Mente Reconsiderada en homenaje a Ángel Rivièrè. Santiago de Chile. Psykhe.
- Baquero, R. (2001). Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bs. As: UNQ.
- Blakmore, S.J. y Frith, U. (2007). Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación. Ariel: España.
- Bermeosolo Bertrán, J. (2005) Cómo aprenden los seres humanos. Mecanismos psicológicos del aprendizaje. Chile. Edic. Universidad Católica de Chile. Cap. 1
- Bressan, AM; Pérez, S, y Gallego, MF. (2018). Alfabetización numérica inicial. Diagnóstico y enseñanza. Novedades Educativas. Bs.As.
- Brizuela, B.M. y Scheuer, N. (2016). "Investigar el cambio cognitivo como proceso dinámico". Infancia y aprendizaje, 39(4), 627-660.
- Cañellas, A. y Rossetto, M. (2013). "Representaciones infantiles sobre las notaciones numéricas". Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología, 33, 87-101.
- Carraher, T; Carraher, D y Schliemann, A (2011). "En la vida diez, en la escuela cero". Siglo XXI: Bs.As.
- Danzilio, S (2008). Los trastornos del cálculo y el procesamiento del número. Prensa Médica Latinoamericana. Montevideo.
- Dehaene, S. (2011) Cuando el reciclaje neuronal hace a la hominización. En S. Lipina y M. Sigman (eds.): La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación. Bs. As: Libros del zorzal
- Dirección General de Cultura y Educación- Resolución N° 4069/08: Diseño curricular de Educación Inicial. Pcia. de Buenos Aires.
- Feld ,V.; Taussik, I.; Azaretto, C.; Val, M.; Díaz, A.; Cavallero, M.A.; Rodríguez, M. (1996): " Un enfoque neuropsicológico acerca del procesamiento del número en niños en edad escolar" En V. Fed y M.T. Rodríguez (2004).Neuropsicología infantil. Ed. Universidad Nacional de Luján.
- Feld. V.; Taussik, I.; Azaretto, C. (2006). Procálculo. Paidos: Argentina
- Gaillard, F. (2005). Prólogo. En Feld, V. y cols (2006). Procálculo. Paidos. Argentina.
- González,A.; Weinstein, E. (2007). La enseñanza de la Matemática em el Jardín de Infantes a través de Secuencias Didácticas. Rosario. Homo Sapiens.
- Luria, A. R.(1979): El Cerebro en acción. Ed. Fontanella. Barcelona.
- Martí, E. (2003) Los sistemas externos de representación:

- un dominio de conocimiento. Representar el mundo externamente. Madrid. Machado.
- Martí, E. (2012). “Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales”, en M. Carretero y J. A. Castorina (2012). Desarrollo cognitivo y educación II: procesos del conocimiento y contenidos específicos. Buenos Aires: Paidós.
- Martí E. y Scheuer N. (2016). “Sistemas semióticos, cultura y conocimiento matemático temprano”. En Estudios de Psicología, 36 (1), 9-17.
- Montero, I., León, O. (2002). “Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología!”. En Revista Internacional de Psicología Clínica y Salud, 2(3), 503-508.
- Panizza, M (compiladora) (2003). Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B. Análisis y propuestas. Paidós: Buenos Aires.
- Pérez Echeverría, M. del P.; Martí, E. y Pozo, J.I. (2010). “Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente”. Cultura y Educación, 35(2), 133-147.
- Pighín, M.F, Feld, V. y Baraño, M. del P. (2018). Neurofisiología del número en niños preescolares de cinco años de Nivel Inicial. Informe inédito de investigación. UNLu. Argentina.
- Porras, M.S. (coord.) (2013). Enseñanza de los números naturales en el nivel inicial. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Riviere, A (2003). El papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Eds). (2003) Obras Escogidas, Vol III Metarepresentación y Semiosis. Madrid. Panamericana.
- Roselli, M. y Matute, E. (2010). “La neuropsicología del desarrollo típico y atípico de las habilidades numéricas”. Revista neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 11(1), 123-140.
- Saxe, G. B. (2015). “El estudio de las relaciones cultura-cognición en las prácticas colectivas cotidianas: un modelo de investigación”. Infancia y aprendizaje, 38(3), 473-508.
- Scheuer, N. Monserrat de la Cruz y Iparraguirre, M. (2010). “El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado”. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, 8 (2), 1083-1097.
- Sessa, C y Guilliam, D. (2008). “Mirar la historia de la matemática para pensar el aprendizaje y la enseñanza” En Claudia Broitman (Coord) (2008). Enseñar matemática. Nivel Inicial y Primario. Ed.12 (ntes).
- Vigotsky, L. S. (1997): “El método instrumental en psicología”. Tomo I. Pág. 65-70. En Obras Escogidas. Ed. Visor-aprendizaje.
- Vigotsky L. S. (1987). Pensamiento y Lenguaje. Ed. La Pléyade.
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo
- [1] “Neurofisiología del número en niños preescolares de cinco años de Nivel Inicial” pudiéndose encontrar en el Digesto electrónico de la Universidad Nacional de Luján bajo la Disposición CD – E 098/14- 115/15)

Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en el trabajo pedagógico. Su finalidad y enseñanza en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales en 2do ciclo de Educación Primaria.

María Fernanda Pighín

mfpighin@yahoo.com.ar

Mabel Virginia Edith James

jamesginny.gj@gmail.com

Liliana De Luca

lilianadeluca09@gmail.com

Universidad Nacional de Luján. Argentina

Palabras clave

Alfabetización

Sistemas de representación externa
Educación primaria

Resumen

El propósito de este escrito es dar a conocer un proyecto de investigación en curso que se desarrolla en la UNLu en la carrera de Ciencias de la Educación en la orientación de psicopedagogía. **Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en el trabajo pedagógico**¹. La alfabetización, en tanto apropiación

1. Disposición CD-E: 138/19. Integrado al Programa *El procesamiento cognitivo en los aprendizajes pedagógicos*. Disposición CDDE N° 223/12.

de lenguajes gráficos y no gráficos, posibilita la trasmisión de la cultura y potencia la capacidad de desarrollo de las sociedades. Su dominio resulta importante para la trayectoria escolar y es una de las principales demandas de intervención psicopedagógica.

La utilización de los Sistemas Externos de Representación de tipo figurativos y combinados (Martí, 2012) - con elementos figurativos y no figurativos- se trabajan a lo largo de la escolaridad con el propósito de organizar, resumir y sintetizar contenidos propios de las áreas de conocimiento. Estos sistemas - imágenes, gráficos, diagramas, etc. - son herramientas de construcción simbólica de amplia circulación en la sociedad actual. Postigo y Pozo (2000) refieren a la habilidad para procesar y tratar con información gráfica denominándola *graphicacy*, una verdadera alfabetización gráfica como complemento de la *literacy*.

En el marco de las tareas psicopedagógicas desarrolladas como miembro de un equipo de Orientación Escolar: talleres de recibimiento de los estudiantes de primer año de Educación Secundaria en una escuela de la provincia de Bs As se hizo un relevamiento en el que un 40% de los estudiantes de tres cursos ingresantes a primer año de Educación Secundaria expresaron dificultades para la elaboración e interpretación de información en gráficos y esquemas. Esta es también una inquietud de los docentes de la Ciencias Naturales y Sociales. Por esto se considera pertinente acercarse al modo en que los estudiantes de 2do ciclo de Educación Primaria utilizan este tipo de sistemas en el trabajo escolar.

El objetivo general de este trabajo es contribuir a la discusión sobre las prácticas de enseñanza en 2º ciclo de la escuela primaria en relación con la utilización y enseñanza de los sistemas externos de representación (SER) figurativos y combinados, en las Áreas de Ciencias Sociales y Naturales. Para esto nos proponemos:

Identificar los distintos sistemas figurativos y combinados en el trabajo pedagógico de las Áreas de Ciencias Sociales y Naturales del 2do ciclo de Educación Primaria.

Conocer las estrategias relacionadas a la enseñanza de estos sistemas.

Describir las propuestas de actividades realizadas a los estudiantes.

Determinar la valoración que los docentes otorgan a los sistemas externos de representación figurativos y combinados en el proceso de enseñanza.

Introducción

La utilización de los Sistemas Externos de Representación (SER) de tipo figurativos y combinados - con elementos figurativos y no figurativos- se abordan a lo largo de la escolaridad generalmente con el propósito de organizar, resumir y sintetizar contenidos propios de las áreas de trabajo. Esto no necesariamente implica su enseñanza como sistemas culturales en su legalidad y el reconocimiento de su potencialidad como instrumentos cognitivos, lo que supone determinar cómo se construyen, cómo se leen e interpretan en cada uno de los casos y en profundidad.

El Diseño Curricular de la Provincia de Bs As de Prácticas del Lenguaje, de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales propone actividades de organización, sistematización e interpretación vinculadas a sistemas externos de representación (SER) figurativos y combinados, no obstante, tal como lo expresamos su interpretación y elaboración ofrece a los estudiantes muchas dificultades.

Los Sistemas Externos de Representación figurativos: imágenes, gráficos, diagramas son herramientas de construcción simbólica de amplia circulación en la sociedad actual, además su dominio resulta importante para la trayectoria de estudiantes de nivel primario y secundario.

Por todo lo expuesto se considera pertinente acercarse al modo en que los estudiantes de 2do ciclo de Educación Primaria (4to., 5to. y 6to año) utilizan este tipo de sistemas, cuáles trabajan mayoritariamente, con qué objetivos, cómo se enseña su construcción, análisis e interpretación; qué tipo de reflexión se realiza en torno a la factibilidad, pertinencia y potencialidad.

Metodología

Con el fin de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en 2° ciclo de la escuela primaria relacionadas a los sistemas externos de representación figurativos y combinados: imágenes, gráficos, cuadros; nos planteamos la elaboración de un diseño descriptivo para conocer las estrategias, propuestas de actividades y valoración que les docentes de 2° ciclo de educación primaria realizan vinculadas con dichos sistemas.

Hernández Sampieri, Fernández, Baptista (2006) plantean que los estudios descriptivos en general buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Ocupándose de medir o evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes de los fenómenos a investigar. Los autores afirman que describir es medir, por ello, en un estudio descriptivo se seleccionan una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así - y valga la redundancia- describir lo que se investiga.

Los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables que abordan. No obstante, pueden integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo es y se manifiesta el fenómeno de interés, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas. Así como los estudios exploratorios se interesan fundamentalmente en descubrir, los descriptivos se centran en medir con la mayor precisión posible (Hernández Sampieri, Fernández, Baptista; 2006).

En nuestro caso, el presente trabajo consiste en indagar sobre los sistemas externos de representación figurativos y combinados, su uso y enseñanza en las propuestas pedagógicas de las ciencias en segundo ciclo de educación primaria y hallar posteriormente las relaciones que se establecen. Por ello consideramos que este estudio es descriptivo con elementos exploratorios. Entendiendo que los estudios exploratorios por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas.

Desarrollo

Durante el año 2019 se desarrollaron actividades previstas en la primera parte del cronograma. La mismas implicaron fundamentalmente tres cuestiones: la búsqueda de bibliografía complementaria y profundización teórica, la gestión del acercamiento a las instituciones con las que se trabaja y la construcción de instrumentos para el relevamiento de información.

En cuanto a la primera cuestión se considera que los sistemas externos de representación en tanto sistemas simbólicos y culturales que han acompañado el devenir de la cultura y configurado nuestra mente. Para adentrarnos en este universo simbólico que nos rodea es preciso que exista un otro que en situaciones de interacción tanto formales como informales nos guíe en la interpretación, uso, construcción y reconstrucción de estos sistemas externos de representación.

La alfabetización entendida como un proceso permanente, que puede expresarse y evaluarse en un continuum de grados, no se

define como el alcance de un umbral básico de herramientas de lectura y escritura, sino como la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales, y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida. Ravid y Tolchinsky (en Teubal, 2010) sostienen que puede ser definida como el uso inteligente de textos verbales, pero en los últimos años se ha ampliado su significado y el campo de la alfabetización ha comenzado a incluir textos gráficos, no verbales, bosquejos, diagramas, ilustraciones, mapas, entre otros (Teubal, 2010). Se acuña el término *graphicity* para definir este proceso.

Con respecto a la dimensión institucional se trabajó en la selección de las unidades de análisis de la muestra (escuelas, docentes, estudiantes) y gestión de acceso a las instituciones. Se identificaron dos escuelas del conurbano bonaerense: una de gestión privada del partido de José C. Paz y otra de gestión estatal del partido de Pilar. Se conversó con las autoridades competentes en cada caso y se establecieron acuerdos y se elaboraron las agendas de trabajo con cada una de ellas.

En relación con el trabajo de campo propiamente dicho hemos realizado en el presente año entrevistas abiertas a las directoras de ambas instituciones y estamos en el proceso de aplicación de encuestas semiestructuradas a los docentes que combinan preguntas cerradas fácilmente cuantificables y preguntas abiertas a partir de las cuales se genera una información propicia para un abordaje interpretativo. Del mismo modo se realizará la recolección y análisis de documentos como planificaciones, producciones de los estudiantes, libros de texto, soportes audiovisuales

Este análisis se enmarca en la denominada investigación documental que considera el estudio de diferente tipo de documentos cuya elaboración y supervivencia no ha estado presidida, necesariamente por objetivos de investigación social.

Los instrumentos para el relevamiento y análisis de información se centran fundamentalmente en identificar cuáles son los sistemas externos figurativos y combinados con los que les estudiantes interactúan en el trabajo escolar, con qué frecuencia y qué tipo de actividades se les proponen a partir de su utilización. Para la elaboración de los instrumentos se consideró un criterio de clasificación en función del papel que cumplen los SER en la comprensión de la información (Postigo y Pozo, 1999, 2000; Lombardi, Caballero y Moreira, 2008) Esta clasificación diferencia a las representaciones en diagramas, gráficos, mapas, e ilustraciones; y se fundamenta en los distintos significados que pueden interpretarse a partir de la representación.

Se realiza una subclasificación de los sistemas para su mejor indagación partiendo de la siguiente clasificación general:

- Diagramas: representaciones gráficas de contenidos conceptuales, en las cuales se explicitan interrelaciones entre los conceptos. Se caracterizan por presentar la información de manera esquemática, en forma simbólica (verbal) y mediante la ayuda de elementos como flechas, llaves, cuadros. (Ejemplos: cuadros sinópticos, organigramas, mapas conceptuales, etc.)

- Gráficos: representaciones que expresan una relación numérica o cuantitativa entre dos o más variables a través de distintos elementos como líneas, barras y sectores. (Ejemplos: tablas de datos, gráficas de ejes cartesianos, histogramas, etc.)

- Mapas, planos, croquis: representaciones que expresan una relación espacial selectiva en la cual cobra gran importancia la localización de diferentes partes del objeto o fenómeno representado. Existen relaciones de correspondencia con el objeto representado, ya sea en un plano estructural (paralelismo físico) como conceptual (paralelismo abstracto), pero la correspondencia es selectiva. (Ejemplos: mapas, planos, dibujos esquemáticos, etc.)

- Ilustraciones: representaciones que muestran una relación espacial reproductiva del objeto o fenómeno, además de ser una copia fiel del mismo. Por su objetivo es importante la conservación y reproducción de todos los elementos. (Ejemplo: las fotografías)

A partir de esta clasificación general se elaboraron las distintas representaciones posibles de aparición en el trabajo pedagógico y se categorizaron en función de sus rasgos más fuertes, al interior de estas cuatro categorías. Se dan casos de representaciones que combinan dos o más de ellas, como puede ser el caso de las infografías.

Se consideraron las tecnologías de la información y la comunicación como portadoras de SER (Martí, 2003), presente en el concepto

de Literacidad Electrónica (Cassany, 2006) que ofrece la posibilidad de articular en un único formato distintos sistemas de representación: texto escrito, foto, video, audio, etc. Este último aspecto se profundizó en la indagación a partir de la coyuntura y de las modalidades de educación virtual.

A partir del análisis de las propuestas de actividades vinculadas a los SER, se construyeron las siguientes categorías

- De Observación y asociación: actividades que propongan la observación de diagramas, gráficos. Mapas, ilustraciones como ampliación de la información textual
- De observación y análisis: actividades que propongan la identificación de principios regularidades y tendencias mediante el manejo de los SER. A partir de la observación: ordenar mediante el registro, clasificar definir las características centrales, describir regularidades tendencias de lo observado.
- De observación análisis y relación: establecer relaciones entre los conceptos, hechos. características, representados entre dos o más SER (diagramas, mapas, gráficos ilustraciones).
- De elaboración: como producto construido por los alumnos para representar en forma gráfica las relaciones entre conceptos, ideas, hechos dirigiendo la atención sobre los núcleos más importantes. Traducir la información recibida en un código o formato a otro formato distinto.

- De recapitulación: como producto construido a completar por los estudiantes para recapitular lo desarrollado a través de diagramas que integran y sintetizan las relaciones entre atributos del contenido enseñado de distinto grado de generalidad (principios, conceptos generales, conceptos subordinados, procedimientos, hechos, fenómenos, informaciones (Novak y Gowin, 1988).

- Metacognitivas: actividades que promuevan la reflexión sobre el propio conocimiento, es decir ejercitar el metaconocimiento. Se aplicará a la gestión de técnicas y recursos de aprendizajes específicos (técnicas de estudio y a otros procesos orientados a la reflexión y a la búsqueda de significados de los que hace y dice y piensa el estudiante. (Pozo 2001)

Los instrumentos para el relevamiento de la información se confeccionaron a partir del análisis de las propuestas escolares identificadas en los manuales, cuadernos de actividades, carpetas, ya que era necesario un primer acercamiento al campo de estudio para la confección de instrumentos que resulten significativos a la hora de la recolección final de la información.

Cierre

La alfabetización es un proceso multimodal, dinámico, contextualizado, que comprende distintos sistemas de representación: la escritura, el dibujo, la notación numérica, textos gráficos no verbales o combinados. Implica procesos de cambio cognitivo: dinámico, enactivo y situado (Brizuela y Scheuer, 2016), que deben ser considerados de forma evolutiva, por lo cual se habla de procesos de alfabetización emergente, escolar y profesional, considerando que se extiende a lo largo de toda la vida (Bazerman, 2013) y que involucra diversos ámbitos: físicos, virtuales, digitales (Ackermann, 2015), ya sean informales o formales.

La alfabetización es un proceso de construcción e interiorización de los sistemas externos de representación creados por el hombre, que a su vez son las herramientas de construcción simbólica cultural humanas. Uno de los principales objetivos educativos y psicopedagógicos está relacionado con dos de los sistemas externos de representación: saber leer y escribir y la notación numérica, sin embargo, no ocurre lo mismo con otros sistemas que ocupan un lugar secundario. Estos sistemas establecen una correspondencia entre sus propiedades y las características de su referente: son los sistemas figurativos. (Martí, 2012). Establecen en términos de Tolchinsky (2003) una relación motivada entre signo y referente, no obstante, su interpretación y uso no se adquieren de manera espontánea, como si fueran medios transparentes de representación, requieren de una enseñanza explícita. El caso de gráficos, tablas, mapas, es más complejo aún, ya que tienen una naturaleza combinada entre lo figurativo y lo no figurativo; y una

potencialidad epistémica con muchos grados de densidad cognitiva dependiendo de la complejidad del contenido y del nivel de relaciones que presenten las variables trabajadas en los mismos.

La escuela considera a menudo que el simple contacto con gráficos, diagramas, imágenes favorece su comprensión, sin reflexionar sobre el particular modo de representar la realidad que poseen. Por tal motivo, el uso epistémico de estos sistemas al finalizar la educación primaria es muy bajo.

En muchas sociedades el dominio y uso de estos sistemas, sobre todo la escritura y la notación numérica, pero también cada vez más los sistemas informáticos, las imágenes, mapas y diagramas, se han ido configurando como necesidades para la plena participación de las personas en las actividades de la sociedad. El bajo o nulo conocimiento de estos sistemas puede conducir a situaciones sociales y económicas de marginalidad y es considerado como un signo manifiesto de que la persona no participa plenamente en la cultura de su comunidad.

Existe la conciencia -institucionalizada en el currículum escolar- de que es necesario un esfuerzo suplementario, formal y específicamente organizado para que el niño acceda a cierto grado de conocimiento y uso de estos sistemas. Las prácticas educativas y psicopedagógicas constituyen un eslabón esencial entre los conocimientos implícitos que los niños han ido elaborando en los primeros años de vida y los conocimientos necesarios para ser suficientemente competentes y que puedan integrarse en las actividades propias de su comunidad; se constituye de esta forma un puente entre cultura y desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Ackermann, E.K. (2015). "Dadme un punto de apoyo y moveré el mundo: el aprendizaje permanente en la era digital". *Infancia y aprendizaje*, 38(4), 689-717.
- Baquero.R (2000) "Ángel Rivière y la agenda Post- Vigotskiana de la Psicología del Desarrollo". En Ricardo Rosas (2000). *La Mente Reconsiderada en homenaje a Ángel Rivière*. Santiago de Chile. Psykhe.
- Bazerman, Ch. (2013). "Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura". *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 421-441.
- Brizuela, B.M. y Scheuer, N. (2016). "Investigar el cambio cognitivo como proceso dinámico". *Infancia y aprendizaje*, 39(4), 627-660.
- Cassany (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.
- Hernández Sampieri,R; Fernández Collado,C; Batipsta Lucio, Pilar (2006) *Metodología de la Investigación*. México. Mac Graw-Hill. Interamericana.
- Lombardi, G; Concesa Caballero, M; Moreira, M A. (2009). "El concepto de representación externa como base teórica para generar estrategias que promueven la lectura significativa del lenguaje científico". *Revista de investigación*. 33 (66) : 1-23. Caracas.
- Márquez y Prat (2005) "Leer en la clase de ciencias". *Revista enseñanza de las Ciencias* 23(3): 431-440
- Martí, E. (2003) *Los sistemas externos de representación: un dominio de conocimiento. Representar el mundo externamente*. Madrid. Machado.
- Martí, E. (2012). "Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales", en M. Carretero y J. A. Castorina (2012). *Desarrollo cognitivo y educación II: procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires: Paidós.
- Nelson, K. (2014). "El camino desde la primera infancia a la comunidad de mentes compartidas". *Infancia y aprendizaje* 37(1), 1-24.
- Novack, J, Gowin, J (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martinez Roca.
- Pérez Echeverría, M.del P; Martí, E. y Pozo, J.I. (2010). "Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente". *Cultura y Educación*, 35(2), 133-147.
- Postigo, Y. y Pozo, J. I. (2000). "Cuando una gráfica vale más que 1000 datos. La interpretación de gráficas por alumnos adolescentes". *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 23; 90, 89-110.
- Riviere, A (2003). "El papel de la educación en el diseño del desarrollo humano". En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Eds).(2003) *Obras Escogidas , Vol III Metarepresentación y Semiosis*. Madrid. Panamericana.
- Saxe, G. B. (2015). "El estudio de las relaciones cultura-cognición en las prácticas colectivas cotidianas: un modelo de investigación". *Infancia y aprendizaje*, 38(3), 473-508.

- Surdá, A. y James, M. V. (2013). "La mediación del lenguaje en la enseñanza de las disciplinas escolares". En Moyano (coord) Aprender Ciencias y humanidades una cuestión de lectura y escritura. Bs.As. UNGS.
- Teubal, E. y Guberman A. (2014). Textos gráficos y alfabetización múltiple. Herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial. Buenos Aires: Paidós. Prólogo de Nora Scheuer (pp. 15-19) e Introducción (pp.21-36)
- Teubal, E. (2010). "La contribución de los textos gráficos no verbales para el desarrollo de la alfabetización a temprana edad". IRICE Nueva Época, 21, 27-36.
- Valle, M (2000). Técnicas cualitativas de Investigación Social. Madrid. Síntesis.
- Vigotsky, L. S. (1997): "El método instrumental en psicología". Tomo I. Pág. 65-70. En Obras Escogidas. Ed. Visor-aprendizaje.
- Vigotsky, L.(1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo

La intervención psicopedagógica en los equipos de orientación educativa (EOE): miradas e interpelaciones desde la investigación.

Rainero Daniela

mdanielarainero@gmail.com

Filippi María de los Ángeles

marifilippi@yahoo.com.ar

Barbero Daniela

barberodani@hotmail.com

Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

Palabras clave

Intervención psicopedagógica
Equipos de orientación escolar
Investigación
Educación inclusiva

Resumen

El presente trabajo se propone dar a conocer qué investigamos en psicopedagogía, cómo lo hacemos y para qué investigamos. En relación al primer interrogante la finalidad es mostrar cómo se inscribe esta investigación en un recorrido que se inicia años atrás y que nos ha permitido ir interpelando y reflexionando acerca de la intervención profesional en los contextos educativos formales. En este escrito se exponen los principales lineamientos del proyecto de investigación presentado en la convocatoria institucional de la Se-

cretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC para el periodo 2020-2022, denominado “La intervención psicopedagógica en los equipos de orientación escolar (EOE): hacia la promoción de una educación inclusiva desde una dimensión institucional”.

En cuanto al cómo investigamos consideramos que el enfoque cualitativo que venimos manteniendo a lo largo de todas las investigaciones nos posibilita un acceso al conocimiento que se orienta a describir los fenómenos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen, posibilitando que los mismos sean estudiados en toda su complejidad, de la misma manera que se enriquecen con la voz de los protagonistas, sus relatos y los documentos que sostienen su tarea cotidiana. Finalmente el para qué investigamos sintetiza nuestro compromiso social -como psicopedagogas, docentes e investigadoras de la universidad pública- con la educación inclusiva, con el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes y con la inserción formal del profesional de la psicopedagogía en las instituciones educativas.

Introducción

El presente trabajo se propone dar a conocer qué investigamos en psicopedagogía, cómo lo hacemos y para qué investigamos. En relación al primer interrogante la finalidad es mostrar cómo se inscribe esta investigación -que explora el sentido de la intervención psicopedagógica en los Equipos de Orientación Escolar- en un recorrido que se inicia años atrás y que nos ha permitido ir interpellando y reflexionando acerca de la intervención profesional en los contextos educativos formales. En cuanto al cómo investigamos

consideramos que el enfoque cualitativo que venimos manteniendo a lo largo de todas las investigaciones nos posibilita un acceso al conocimiento que se enriquece con la voz de los protagonistas, sus relatos y los documentos que sostienen su tarea cotidiana. Finalmente el para qué investigamos sintetiza nuestro compromiso social -como psicopedagogas, docentes e investigadoras de la universidad pública- con la educación inclusiva, con el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes y con la inserción formal del profesional de la psicopedagogía en las instituciones educativas.

¿Qué investigamos? El valor de la intervención psicopedagógica en la escuela, en los EOE como promotora de cambios y educación inclusiva.

El trabajo da cuenta del proyecto de investigación presentado en la convocatoria institucional de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC para el periodo 2020-2022, denominado “La intervención psicopedagógica en los equipos de orientación escolar (EOE): hacia la promoción de una educación inclusiva desde una dimensión institucional”¹. Dicho proyecto se estructura en torno al estudio de la intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. Específicamente, se investigará la práctica profesional del psicopedagogo al interior de los equipos de orientación educativa (EOE).

1. Proyecto aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC. Res CS 083/20 Directora: Mgter. Daniela Rainero. Investigadoras colaboradoras Esp. Barbero Daniela, Esp. Filippi M. de los Ángeles, Lic. Melisa Cabral (profesora adscripta), Becaria Estefanía Vassetto. Asesora Externa Mgter. Liliana Moyetta.

El actual proyecto de investigación se estructura en torno a una temática que el equipo de docentes investigadoras viene desarrollando de manera sostenida desde hace más de una década referida a la intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. Uno de los estudios se ocupó de investigar los alcances de la intervención profesional como promotora de variaciones en el formato escolar (Moyetta y otros 2012), situado en instituciones educativas del ámbito formal y no formal. En este contexto se observó que cuando la/el psicopedagoga/o asume una posición crítica, reflexiva y responsable y logra definir una relación colaborativa con los sujetos y organizaciones con los que se involucra consigue realizar variaciones orientadas a optimizar las condiciones de educabilidad de los sujetos, promover nuevas configuraciones de los dispositivos y escenarios educativos, construir nuevas experiencias subjetivas y crear variaciones en la gramática de las relaciones intersubjetivas implicadas en las situaciones educativas.

La última investigación (Moyetta y otros 2016) focalizó en la intervención psicopedagógica en la escuela secundaria, analizando los obstáculos, las tensiones y las condiciones para promover una educación cada vez más inclusiva. En dicho estudio se repensaron los alcances de la intervención profesional psicopedagógica, desde el cargo de Coordinador de Curso (CC), en el contexto sociocultural actual que atraviesa la escuela secundaria, considerando la realidad institucional, el marco normativo vigente, las nuevas configuraciones de los adolescentes y jóvenes, la mirada que los adultos construyen sobre aquellos, desde la comprensión de su pluralidad, para revisar la función de la escuela y la de los actores educativos. Algunos de los

resultados obtenidos dan cuenta que las condiciones institucionales que intenta promover el profesional con su intervención van desde la oferta que se les provee a los sujetos, las variaciones en las posiciones que ocupan en la trama institucional, la circulación de saberes a través de una diversidad de recursos y materiales simbólicos, hasta la construcción y sostenimiento de nuevos espacios y tiempos, entre otros (Moyetta, Rainero, Barbero, Filippi, 2018). No obstante, en otros trabajos (Moyetta, Rainero, Barbero, Filippi, 2019) señalamos también que las/os psicopedagogas/os advierten ciertos obstáculos para la creación de las condiciones mencionadas y que se plasman en visiones que sostienen distintos actores institucionales sobre la educación inclusiva: sobre el estudiante de hoy y sus posibilidades de aprender, el ser docentes y hacer escuela; en algunos casos dichas visiones dificultan el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias educativas de los jóvenes, constituyéndose en posiciones muy resistidas y difíciles de modificar.

Los resultados de las investigaciones anteriores nos desafían a profundizar el estudio de la intervención psicopedagógica, pero ahora contextualizada al interior de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) pertenecientes a escuelas de distintos niveles educativos.

Los objetivos que se propone el proyecto actual se constituyen en torno a: a) caracterizar la conformación de los equipos de orientación escolar y su trayectoria de consolidación institucional: ingreso, filiación, organización y naturaleza del cargo, b) reconocer los encargos y demandas que los actores institucionales le realizan a los EOE, así como las funciones que asumen, c) analizar la especificidad de la intervención psicopedagógica al interior de los EOE para la pro-

moción de la educación inclusiva atendiendo a los atravesamientos contextuales y a las nuevas infancias y adolescencias, d) caracterizar las condiciones institucionales que posibilitan intercambios entre los integrantes de los EOE y los actores institucionales (internos y externos a la escuela) para la promoción de una educación inclusiva y e) analizar la relación entre las intervenciones institucionales de los equipos de orientación con las políticas educativas contemporáneas, nacionales y jurisdiccionales.

Se parte del supuesto de comprender a la intervención psicopedagógica como una práctica situada, social, crítica y colaborativa, que al asumir un posicionamiento profesional y político desde el paradigma de derechos, puede colaborar y promover la construcción de una educación inclusiva.

Los resultados de las investigaciones anteriores nos desafían a profundizar el estudio de la intervención psicopedagógica, pero ahora contextualizada al interior de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) pertenecientes a escuelas de distintos niveles educativos.

En el marco de la Ley de Educación Nacional (Nº 26206/06), Ley Provincial de Educación (Nº 9870/10) y la Resolución del Consejo Federal de Educación (Nº 239/14), se reconoce la inserción de profesionales en equipos de apoyo, entre ellos se menciona al psicopedagogo con la finalidad de ofrecer respuestas a “requerimientos propios de los complejos procesos sociales y educativos contemporáneos, no sólo con el fin de intervenir ante la dificultad o el conflicto, sino para ofrecer, mediante su trabajo cotidiano, espacios y tiempos de pensamiento y acción transformadora de la escuela actual hacia

una escuela efectivamente inclusiva”. (2014, p.3)². No obstante, a pesar de todas estas declaraciones, no se advierte en las políticas jurisdiccionales el establecimiento de cargos y funciones, al menos en las instituciones de gestión oficial que considere a los EOE.

Desde el punto de vista conceptual existen estudios que se han ocupado de reflexionar acerca de los EOE en tanto dispositivos, discursos y prácticas. Algunos de ellos teorizan sobre las configuraciones que asumen los EOE (Rascován, Korinfeld, 2013; Greco, 2014, 2017, 2020; Bertoldi, Enrico, Fernández, 2014; Bayetto, 2016); otros reflexionan acerca de las prácticas que llevan adelante los profesionales que se inscriben en orientación educativa (Solé, 1998; Solé, Martín, 2011; Nicastro, Guelber, 2004; Zelmanovich, 2017; Zelmanovich y Minicelli, 2020; Frigerio, Korinfeld, Rodríguez, 2017).

Teniendo en cuenta los aportes ofrecidos por los autores mencionados, coincidimos con Rascován (2013) al concebir la orientación educativa como un dispositivo de acompañamiento que se inscribe en un “conjunto de discursos y prácticas, sostenidos por profesionales especializados (psicólogos, psicopedagogos y licenciados en educación, en trabajo social y diplomados en disciplinas afines) que colaboran en el desarrollo y cumplimiento de las funciones específicas de las instituciones educativas” (2013 p.189). Dicho dispositivo se constituye además en una estrategia de acompañamiento institucional a los diferentes actores que componen la escena educativa. Según Korinfeld (2013) los Equipos de Orienta-

2. Resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación. Anexo II. Ministerio de Educación de la nación. Año 2014

ción Escolar intervienen en calidad de interlocutores en funciones de asesoría y orientación educativa o escolar y son responsables de actividades e intervenciones específicas, abordando problemáticas y conflictos atravesados por múltiples dimensiones.

Tal como se expresa en la resolución del CFE 239/14, los trabajos más recientes de Greco (2014, 2017) y Bertoldi, Enrico y Fernández (2014) ponen de manifiesto la necesidad de generar un cambio en las intervenciones promoviendo un pasaje hacia la dimensión institucional. En dicho pasaje cobran relevancia los aportes de las perspectivas teóricas que permiten interrogar e interpelar las intervenciones llevadas a cabo por los EOE, las mismas remiten a teorías contextualistas y socioculturales (Baquero, 2001, 2012; Erausquin, Denegri, Michele, 2017; Terigi, 2008; Aizencang, Bendersky, 2013), psicoanalíticas (Tizio, 2007; Wettengel, 2013; Dueñas, 2012; Vasen, 2017) filosófico-políticas de la educación y la enseñanza (Dubet, 2006; Merieu, 1998) e institucionales (Frigerio, Korinfeld, 2017).

¿Cómo investigamos? En diálogo con los actores institucionales, con sus relatos y sus prácticas.

El estudio se contextualiza en un enfoque cualitativo tal como lo entienden Vasilachis de Gialdino (2006) y Goezt y LeCompte (1988), el mismo se orienta a describir los fenómenos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen, lo cual posibilita que sean estudiados en toda su complejidad. Según Scribano (2008) “pensar lo cualitativo es reconstruir la trama opaca de la urdimbre que constituye el mundo social. En la interacción social los agentes, en tanto sujetos capaces de brin-

dar una narración de sus propias vivencias, tejen un conjunto de explicaciones acerca del sentido de su acción y sobre la acción de los otros” (2008:14). Se entiende la realidad como una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que formamos parte de ella, inscriptos en un proceso sociohistórico (Rivas Flores, 2012).

El diseño de este estudio implica un trabajo de campo en escuelas de la ciudad de Río Cuarto, que comprenden diferentes niveles educativos y que cuentan con psicopedagogos/os trabajando en Equipos de Orientación Escolar. Las estrategias seleccionadas al interior de dicho diseño han sido la entrevista en profundidad en su modalidad individual y grupal, la escritura de una breve narrativa y el análisis de documentos.

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa y “puede definirse como una interacción verbal cara a cara construida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivos específicos” (Oxman, 1998:9 en Scribano, 2008:72). La entrevista en profundidad es descripta como “una conversación con propósitos” (Marshall y Rossman, 1995:80 en Scribano, ob.cit.:33); “indaga de modo exhaustivo hasta agotar la conversación sobre el tema objeto de diálogo y posibilita que el entrevistado exprese libremente y en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema” (Mejía Navarrete, 2002:143 en Scribano, op. cit.:72). La aplicación de este instrumento contemplará los diferentes momentos que, de modo esquemático, señalan Van Dijk, 1983 Dick, 1998 y Baeza 2002, (en Scribano ob. cit.:76- 78): a) establecimiento de una relación interpersonal y de apertura, b)

orientación de la conversación en base a los diferentes ejes temáticos sobre los que se desea indagar y c) realización de un cierre que abre a un encuentro posterior si fuera necesario. Cada una de las entrevistas que se realicen se acompañará con las respectivas notas de campo del entrevistador en las que se consignarán silencios, interrupciones, énfasis, expresiones gestuales y observaciones pertinentes sobre el contexto.

También se les solicitarán a las profesionales un breve relato o narrativa que dé cuenta de una situación de intervención en la que se haya promovido la inclusión educativa, con la finalidad de analizar el lugar de la intervención psicopedagógica en el equipo, el diálogo con los otros (profesionales, equipos técnicos, gestión, profesores, estudiantes, familias), la incidencia de los marcos regulatorios y el atravesamiento de las condiciones epocales constitutivas de las nuevas infancias y adolescencias. Estas narrativas amplían la información extraída de las entrevistas, permiten recoger las valoraciones y percepciones del profesional sobre un proceso de intervención.

Se tendrá en cuenta también el análisis documental, para lo cual se considerarán los planes de trabajo de las psicopedagogas, los del EOE, las normativas, resoluciones y toda la documentación institucional que pueda ser de interés a nuestro estudio.

Se optará por una muestra intencional en la que la selección de las unidades de análisis considere, entre otros a definir más precisamente, los siguientes criterios: grado de interés en el tema objeto de investigación expresado por los sujetos a entrevistar;

disponibilidad de tiempos y espacios en la institución para realizar las entrevistas; existencia de EOE y de psicopedagogos insertos en los mismos; conocimiento y accesibilidad de los investigadores de la universidad en virtud de trabajos previos con las instituciones que aseguran una relación de confianza. Cabe aclarar que todos estos criterios deberán ajustarse a los protocolos de higiene que mantenga cada institución ante la situación de pandemia Covid 19. Se prevé el diseño de una estrategia facilitadora de acceso a los centros escolares a través de una nota dirigida al directivo de la institución que exprese claramente la naturaleza del trabajo a realizar, los objetivos que se aspiran alcanzar, los métodos que se van a utilizar (contenido y tiempo requerido), la participación que se les solicita, como así también el reaseguro de confidencialidad de la información proporcionada. Consideramos que la prudencia profesional y la definición de un contexto de colaboración en la relación investigador- investigado resultan esenciales en estudios basados en un enfoque cualitativo.

De un total de veintiseis (26) escuelas de enseñanza públicas de gestión privada de nivel inicial, primario y secundario en la ciudad, sólo en nueve (9) de ellas existen EOE. La entrevista se administrará en una (1) de esas instituciones a manera de prueba piloto del instrumento, a los fines de reajustar su pertinencia a los objetivos planteados y luego se aplicará al 50 % restante; conformado por cuatro (4) escuelas.

Estas entrevistas serán grabadas (previo acuerdo de los entrevistados) y luego desgrabadas para su análisis e interpretación. Se estima un tiempo de una hora por entrevista y en caso de ser ne-

cesario se programará otro encuentro. Se prevé el diseño y planificación de un guión flexible de tópicos o temas sobre los cuales se le solicitará a los entrevistados opiniones, valoraciones, significaciones, argumentos, etc. Con el objetivo de promover respuestas difíciles de encasillar en una afirmación o negación y para favorecer la mayor precisión posible en las mismas, se recurrirá a pedidos de aclaración, justificación, ejemplificación. Las entrevistas se aplicarán a la psicopedagoga integrante del EOE, en caso de ser más de una profesional se entrevistará a las dos simultáneamente dado que la riqueza de la conversación nutrirá los intercambios y las narrativas ofrecidas. Dada la situación de pandemia y los protocolos institucionales vigentes en los diferentes establecimientos educativos no se descarta la posibilidad de realizar las entrevistas on line, de manera virtual, en alguna plataforma digital que garantice la privacidad de la conversación.

Al finalizar la entrevista se le solicitará, de ser posible, acceder a los planes de trabajo de la entrevistada y los del EOE con la finalidad de ampliar la información recabada en la entrevista. Por otro lado se sistematizará el marco regulatorio que las profesionales hayan mencionado para llevar adelante sus tareas en el equipo.

Tal como lo afirma Scribano (2008) en la investigación cualitativa no existe una separación tajante entre el trabajo de campo y el procesamiento de la información. Son dos procesos que se incluyen mutuamente y adquieren sentido sólo en su relación. En este contexto el autor considera que el material de análisis comienza con el registro del mismo -en este caso las desgrabaciones de las entrevistas y las notas de campo adjuntas, el análisis de los docu-

mentos y de los relatos escritos- y ello constituye en cierto modo el primer manejo de la información. Un segundo momento lo conforma el procesamiento de la misma, que implica la construcción de categorías mediante las operaciones de clasificación y codificación de los datos (Kvale, 2011). Este procedimiento se aplicará a: todas las entrevistas realizadas a las/os psicopedagogas/os, a los documentos y a las narrativas escritas obtenidas.

El proceso de análisis e interpretación teórica de la información obtenida se realizará en el siguiente orden: en un primer nivel, se procederá al análisis de: a) las voces de las profesionales, b) los documentos institucionales y c) las narrativas escritas. Dicho proceso estará orientado por los objetivos que estructuran la recogida de información.

En un segundo nivel de análisis y recuperando los objetivos mencionados anteriormente, se considerará simultáneamente lo recabado en las entrevistas, en las narrativas de cada psicopedagogo/gas de los EOE y en sus planes de trabajo con el fin de reflexionar y resignificar las diferentes dimensiones y sentidos que contextualizan la intervención profesional situada en cada equipo de trabajo.

Se entiende que el análisis e interpretación de los datos se evidencia como un proceso cíclico y recurrente que conlleva a la construcción continua de los significados, procurando que los mismos, en un principio, se correspondan con el sentido y las interpretaciones que los participantes han construido en relación al problema estudiado y luego permitan la discusión, contrastación y reflexión teórica- conceptual que se sostiene en esta investigación.

Finalmente con este estudio no se pretende hacer generalizaciones a otros contextos educativos que no han sido objeto de análisis. En éstos últimos la contribución con aportes para dar cuenta de la relevancia del psicopedagogo al interior de los EOE deberán ser debidamente contextualizadas.

¿Para qué investigamos? Para la promoción de una educación cada vez más inclusiva y que contemple la inserción del psicopedagogo en la escuela.

La creciente necesidad de fortalecer las políticas oficiales que promuevan la educación inclusiva, que garanticen el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes en edad de escolarizarse, que atiendan a los atravesamientos contextuales en los que se inscriben las nuevas infancias y adolescencias y que sostengan los EOE en las escuelas, en tanto dispositivos que contribuyen a la educación inclusiva, son razones prioritarias y fundantes de nuestra agenda de investigación.

La Universidad Nacional de Río Cuarto hace más de veinte años que viene subsidiando proyectos de investigación que dan cuenta del valor de la intervención psicopedagógica en las instituciones educativas, mientras que las políticas oficiales, en la provincia de Córdoba, aún no logran los consensos necesarios para la consolidación de los EOE en las escuelas y la consecuente inserción de las/os psicopedagogas/os en dichas instituciones.

Aspiramos que los hallazgos e interpretaciones que se desprendan de este estudio posibiliten derivar implicancias para la formación académica y profesional de las/os psicopedagogas/os,

para las discusiones en el seno de los colegios profesionales que militan activamente la inserción del psicopedagogo en las instituciones educativas de todos los niveles independientemente de su gestión y por sobre todas las cosas legitimar al psicopedagogo como especialista de los aprendizajes que los sujetos construyen en el ámbito escolar, lo que torna imprescindible su inserción formal y sistemática en el sistema educativo.

Algunas cuestiones a seguir pensando....

Como formadoras de Licenciadas/os en psicopedagogía y profesionales en ejercicio, apostamos a la investigación por varias razones: por un lado para reflexionar y teorizar sobre la intervención psicopedagógica, generando conocimientos que puedan nutrir y enriquecer la formación de grado, de posgrado y la tarea profesional; por otro lado para fortalecer redes académicas y profesionales entre instituciones que promuevan intercambios, socializando trabajos, visibilizando el valor de los mismos, discutiendo nuevas preguntas de investigación y construyendo agendas de trabajo que focalicen en las problemáticas emergentes del campo académico y profesional.

Referencias Bibliográficas

- Aizencang, N.; Bendersky, B. (2013) Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan. Manantial. Bs As.
- Baquero, R. (2012) Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad en Aisenson, Castorina, Elichiry, Lenzi, Schlemenson (comps) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Noveduc. Bs As.
- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha recuperado en <https://www.oei.es> > historico > docentes > articulos > educabilidad_sospec.
- Bayetto, G. (2016) Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar y sus normativas desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: el caso de los Departamentos de Orientación educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Problemas y debates para la investigación sobre sus prácticas. Investigaciones en psicología (2016, 21, 1), pp. 13-25. Facultad de Psicología. UBA.
- Bertoldi, S.; Enrico, L.; Fernández, M.L. (2014) Algunas condiciones de posibilidad para las intervenciones institucionales. la función técnica en el espacio escolar actual. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año XVI. Nº 11, 2014. CURZA - Universidad Nacional del Comahue. Argentina.
- Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Gedisa. Barcelona.
- Dueñas, G. (2012) "Intervenciones subjetivantes sobre las problemáticas con las que nos interpelan hoy las infancias y adolescencias en las escuelas." Revista Actualidad Psicológica de Marzo 2013.
- Erausquin, C. Denegri A. y Michele J. (2017) Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. Material Didáctico sistematizado recuperado en <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/195>
- Frigerio, G.; Korinfeld, D.; Rodríguez, C. (coords) (2017) Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Noveduc. Bs.As.
- Goezte, J. P. y M. D. Le Compte. (1998) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Morata.
- Greco, B. (2014) Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. En actas del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Greco, B. (2017) Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades. INFEIES – RM, Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es) Año, 6, No. 6, Mayo de 2017. <http://www.infeies.com.ar>
- Korinfeld, D. (2013) Equipos de orientación, espacios de interlocución en Korinfeld, Levy y Rascován Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Paidós. Bs.As.
- Kvale, S. (2011) Las entrevistas en investigación cualitativa. Colección investigación cualitativa. Morata. Madrid.
- Meirieu, P. (1998) Frankstein educador. Laertes. Barcelona.

- Minicelli, M., P.Zelmanovich 2020 Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, 2020. Libro digital, PDF 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Moyetta, L. Rainero, D., Barbero, B., Filippi, M. (2018) Algunos obstáculos identificados en las tramas institucionales en el trabajo de las coordinadoras de curso en actas del Congreso Internacional de Psicología Ciencia y Profesión. UNC. Córdoba.
- Moyetta, L., Rainero, D., Barbero, D., Filippi, M. (2019) El valor de las propuestas institucionales para promover la inclusión educativa en la escuela secundaria desde la perspectiva de las psicopedagogas coordinadoras de curso en Notas de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Río Cuarto.
- Moyetta, L. y otros (2012) La intervención psicopedagógica como posibilitadora de variaciones de lo escolar. Su estudio a partir de prácticas situadas en contextos diversos. Directora Mgter. Liliana Moyetta. Unidad de ejecución: Dpto de Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Subsidiado por SeCyT . Periodo 2012-2014. Res. Obra en Facultad.
- Moyetta, L. (2016) La intervención psicopedagógica en la escuela secundaria: obstáculos, tensiones y desafíos para una educación inclusiva posible. Directora Mgter Liliana Moyetta. Unidad de Ejecución. Dpto de Cs. de la Educación.FACHUM. UNRC. Subsidiado por ScyT Periodo 2016-2019.
- Nicastro, S. Gelber, G. (2004) El trabajo de los EOE en las instituciones educativas. Una reflexión desde la perspectiva institucional. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Dirección Gral de Cultura y Educación. Secretaría de Educación. Gobierno de la ciudad de Bs.As.
- Rascován, S. (2013) Las prácticas de la orientación educativa en Korinfeld, Levy y Rascován Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Paidós. Bs.As.
- Rivas Flores I. (2012) La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. Recuperado en <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf>
- Scribano, A. (2008) El proceso de investigación social cualitativo. Bs. As. Prometeo.
- Solé, I. y E. Martín (coords) (2011) Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención. Graó. España.
- Solé, I. (1998) Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Ice-Horsori. Barcelona.
- Terigi, F. (2008) "Trayectorias Escolares". En Proyecto Hemisférico: "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar" por O.E.A. y Ministerio de Educación de la Nación.
- Tizio, H. (2007) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la psicología social y del psicoanálisis. Barcelona. Gedisa.
- Vasen,J. (2017) Familias, maestros y profesionales ante el desafío de repensar etiquetas. Noveduc. Bs As.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) Estrategias de Investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.

Zelmanovich, Perla. (2012) El vínculo educativo bajo transferencia. Clase 13. En Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio – Educativas, FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, P. (2017) Más allá del malestar en la cultura educativa: hacia la construcción de una orientación de trabajo. Clase de Bienvenida. En Especialización en Ciencias Sociales con mención en psicoanálisis y prácticas socioeducativas. FLACSO, Argentina.

La constitución del sujeto en un tiempo lógico y discontinuo, en los desfiladeros de dos operaciones: alienación separación. Clase 4. En Especialización en Ciencias Sociales con mención en psicoanálisis y prácticas socioeducativas. FLACSO, Argentina.

Wetengel, Untoglich, Szyber y otros (2013) Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en la clínica y la educación. Noveduc. Bs As.

Documentos de consulta

Resolución CFE 239/14 anexo II “Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo”

Ley de Educación Nacional LEN 26206

Ley de Educación de la Provincia de Córdoba Num. 987

El psicopedagogo como asesor didáctico para la lectura y la escritura.

Tipos de intervenciones

Paola Ripoll

paolaripoll82@yahoo.com.ar

Ivone Jakob

iijakob@hotmail.com

Pablo Rosales

pablounrc@yahoo.com.ar

Luisa Pelizza

miripelizza@gmail.com

Palabras clave

Asesoramiento didáctico
Intervenciones asesoras
Enseñanza
Lectura y escritura

Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Argentina

Resumen

Se presentan resultados del proyecto “Asesoramiento para la enseñanza de la lectura y la escritura” (SeCyT, UNRC) que investiga las intervenciones que despliegan asesores en relación con los problemas que supone la enseñanza de la lectura y la escritura, en distintos niveles educativos.

En el primer estudio se aborda el análisis de un proceso de asesoramiento para la enseñanza de estrategias de lectura en el do-

minio de las ciencias sociales en el nivel primario. En el segundo se analiza una experiencia de asesoramiento para la enseñanza de la escritura de un texto profesional en una asignatura de práctica preprofesional de la Licenciatura en Psicopedagogía.

El asesoramiento psicopedagógico es entendido como una práctica idiosincrática y situada, de ayuda y colaboración para el cambio educativo, basada en dispositivos e intervenciones que respondan a saberes teóricos y prácticos específicamente profesionales. Implica, por un lado, una dimensión técnico-racional al abocarse a la resolución conjunta de problemas, y por otro lado, una dimensión vincular, ya que se basa en la construcción de una relación caracterizada por la colaboración y la mutua responsabilidad.

La investigación es cualitativa con modalidad de estudio de caso. La recolección de los datos se realizó mediante la observación participante y el registro y transcripción de las interacciones ocurridas en las sesiones de trabajo.

El análisis de los datos consistió en la identificación de episodios en el proceso de asesoramiento (definición de problemas, construcción de soluciones, evaluación de las acciones); luego se categorizaron las intervenciones dentro las dimensiones: a) construcción de la relación de colaboración; b) tratamiento de los problemas; c) regulación de la distribución en la participación de asesor y asesorados.

Se identificaron intervenciones recurrentes que inciden positivamente en el proceso: definir problemas gradualmente, promover un contexto conceptual compartido, valorar los aportes del ase-

sorador integrándolos en los acuerdos construidos, sostener los intercambios pertinentes, y conducir el proceso promoviendo la participación de los docentes. En los dos contextos observados las intervenciones del asesor configuran un proceso caracterizado por la equidad y el equilibrio en los intercambios y la construcción conjunta de las soluciones.

En esta oportunidad se presentará el análisis comparativo del proceso de asesoramiento seguido en ambos estudios, identificando similitudes y diferencias en los tipos de intervenciones.

Los resultados aportan a la comprensión del carácter complejo y profesional inherente al asesoramiento, posibilitan volver conscientes y reflexionar acerca de las intervenciones profesionales, brindando conocimientos específicos al quehacer de esta práctica psicopedagógica.

Introducción

Se presentan resultados del proyecto “Asesoramiento para la enseñanza de la lectura y la escritura” (SeCyT, UNRC) que investiga las intervenciones que despliegan asesores en relación con los problemas que supone la enseñanza de la lectura y la escritura, en distintos niveles educativos.

En esta oportunidad se presentará el análisis comparativo del proceso de asesoramiento seguido en los dos estudios realizados, identificando similitudes y diferencias en los tipos de intervenciones.

Marco teórico

a) El asesoramiento pedagógico

El asesoramiento, en términos generales, puede definirse como un proceso interactivo de ayuda, en la cual una de las partes, el asesorado, tiene un problema relativo a su trabajo que requiere el conocimiento y pericia de la otra parte, el asesor, para su solución o mejora. Rodríguez (en Nieto Cano, 2001) sostiene que el asesoramiento es una situación en la que participan actores de igual estatus con el propósito de resolver problemas profesionales.

Es una actividad que pueden desarrollar distintos profesionales, entre ellos especialistas en educación, en didáctica, psicopedagogos y docentes, y puede vincularse a problemas diversos tales como: la planificación de propuestas de enseñanza en diferentes áreas curriculares, la selección y secuenciación de contenidos, la selección de formas de enseñanza y su desarrollo en las situaciones particulares de cada aula, el diseño y desarrollo

de proyectos institucionales, la coordinación de roles o funciones dentro de la institución educativa, entre otros (Rosales, Jakob, Ripoll y Pelizza, 2018).

Para el caso que nos ocupa, el asesoramiento en contextos de educación, Nieto Cano (2001) plantea que es considerado como un servicio indirecto puesto que no incide directamente sobre los alumnos de la institución educativa, aunque guarda relación con los objetivos específicos de las organizaciones educativas. En esta misma línea, para Monereo y Pozo (2005) se trata prácticas dirigidas a alguien que, a su vez, se espera promueva actividades de enseñanza y aprendizaje en otro; asesorar en educación consiste, en definitiva, en ayudar a mejorar las formas de enseñar y aprender.

El asesoramiento educativo es una intervención profesional consistente en el acompañamiento y ayuda a los docentes durante la problematización, la reflexión en y sobre la práctica educativa, la colaboración en el diseño y desarrollo de acciones para cambiar esa práctica, y la promoción de la evaluación crítica de ese cambio en función de las intencionalidades asumidas (Pereyra, 2019).

Retomando varios de los rasgos señalados, se acuerda en concebir al asesoramiento como un proceso colaborativo de resolución de problemas en el cual deben responsabilizarse, conjuntamente, tanto el asesor como el asesorado (García, Rosales y Sánchez, 2003). Esta concepción alude a dos dimensiones diferentes aunque íntimamente relacionadas: el proceso de resolución conjunta de problemas y la creación de una relación de colaboración (Sánchez Miguel, 2002).

Por una parte, el proceso de resolución de problemas contiene tres grandes fases: a) definición de los problemas que se han de afrontar y problemas y de las metas que se plantearán respecto de su solución, esto es, la construcción del espacio del problema; b) búsqueda de alternativas viables de solución para resolver los problemas de manera estratégica, incluyendo la selección y organización de los medios para alcanzar las metas definidas; c) evaluación de la puesta en práctica de esas soluciones, reformulando si es necesario las metas de cambio inicialmente planteadas (Sánchez Miguel, 2002; García, Rosales y Sánchez, 2003).

Por otra parte, en la construcción de la relación de colaboración se trata de

propiciar las condiciones interpersonales y personales necesarias para que ese trabajo conjunto de resolución de problemas pueda tener lugar. Esta relación de colaboración permite que la resolución del problema sea efectivamente concebida como un acto conjunto de construcción en la medida en que al asesorado se le permita asumir toda la responsabilidad de la que sea capaz y se le anime a intervenir en cada paso que se vaya dando. Así, a medida que el proceso avance (o a medida que, en ocasiones futuras, se siga prestando ayuda al mismo profesor), el asesor podrá ir reduciendo su participación en cada una de las fases del proceso para que los profesores puedan ir asumiéndolas hasta llegar a hacerlo plenamente. (García, Rosales y Sánchez, 2003: 131).

b) El asesoramiento didáctico

Dentro de las actividades de asesoramiento educativo podemos recortar un tipo de asesoramiento dirigido al subsistema didáctico, esto es, un ámbito en el que acontecen las interacciones entre quienes enseñan, quienes aprenden, los conocimientos que son enseñados, y los conocimientos que son aprendidos. Estos intercambios están contextualizados en una organización, en consecuencia, no se pueden desconocer los sistemas de significados, la cultura escolar, las relaciones interpersonales de la escuela, las normas y condiciones sociales que rigen para la vida escolar. El propósito del asesoramiento didáctico sería entonces ayudar a los docentes para que ofrezcan aquellas condiciones didácticas que acuerden en considerar las más adecuadas para los alumnos a los que les enseñan, en el contexto escolar en el que unos y otros se desenvuelven.

Ripoll (2007) sintetiza diversos planteos que permiten concebir una doble tarea en el proceso de asesoramiento. En efecto, el asesor no se ocupa solo de transmitir conocimientos didácticos, sino que se compromete en acompañar a los asesorados para que sean ellos quienes se apropien significativamente, de modo reflexivo y crítico, de los saberes disponibles con el propósito de favorecer la transformación de las prácticas educativas a fin de resolver los problemas de los cuales han acordado ocuparse. Esta doble tarea, formativa y de orientación, involucra tanto al asesor como al docente en la revisión y dominio de saberes conceptuales y de procedimientos. En otras palabras, el proceso de asesoramiento didác-

tico involucra tanto la comprensión intelectual de determinados planteos sobre los contenidos, la enseñanza y el aprendizaje, como el desarrollo de esos planteos en la práctica cotidiana de las aulas. Las tareas formativas (de lectura, de discusión conceptual, de análisis de materiales empíricos, de elaboración de acuerdos, etc.) son indispensables en tanto la resolución del problema didáctico asumido requiere efectivamente emplear los conocimientos didácticos específicos más actualizados y válidos. Por supuesto, estos conocimientos no deberán ser sobrevalorados frente al saber que poseen los docentes. La formación docente continua (inicial, capacitación, actualización) implica la recepción de conocimiento actualizado que llega de manos de los expertos para ser aprovechado en el proceso educativo. Ahora bien, el asesoramiento reconoce, además, la necesidad de que docentes y profesional analicen la práctica, interpreten el porqué de las acciones de enseñanza, conozcan cómo aprenden los alumnos, y los procedimientos que emplean, así como la manera más adecuada de enseñar unos conocimientos específicos (Gueller, Grunfeld y Kosiner, 1993). En este proceso los docentes tienen que explicitar y revisar sus representaciones, pero también tienen que llegar a co-construir con el asesor representaciones que se tornen compartidas por ambos, de modo tal que se promueva la progresiva autonomía por parte de los docentes.

Marco Metodológico

La investigación emprendida es de tipo cualitativa, inscripta en la modalidad del estudio de caso, entendida como indagación de lo singular, sea ello un caso simple o un ejemplo en acción (Stake, 1998) en el ámbito en que se acontece. Se optó por esta modalidad atendiendo a que la misma permite estudiar la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

Nuestro proyecto de investigación incluye dos estudios. En ambos se enfoca el análisis en los intercambios ocurridos entre asesor y asesorado en prácticas de asesoramiento que difieren en cuanto a su contenido-objeto y en cuanto al nivel educativo en el que se desempeñan los asesorados. Seleccionamos dos procesos de asesoramiento desarrollados en contextos particulares para realizar una descripción rica e intensiva de los fenómenos que allí acontecen, a fin de arribar luego a ciertas interpretaciones que los engloben mediante un proceso inductivo (Pérez Serrano, 2003; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

En el primer estudio se aborda el análisis de un proceso de asesoramiento para la enseñanza de estrategias de lectura en el dominio de las ciencias sociales en el nivel primario. En tanto que en el segundo se analizará una experiencia de asesoramiento para la enseñanza de la escritura de un texto profesional en el marco de una asignatura del último año de la Licenciatura en Psicopedagogía, en la que los alumnos desarrollan sus prácticas pre profesionales.

En cuanto a los criterios de selección de los casos, se analizó la factibilidad de desarrollar un proceso de asesoramiento con docentes que hayan manifestado su acuerdo en participar de él a fin de diseñar una experiencia de enseñanza co-elaborada con un asesor, dando su conformidad para que el proceso mismo sea objeto de investigación.

Para la recolección de datos en los dos estudios se ha utilizado la observación participante y el registro y transcripción de las interacciones ocurridas en las situaciones de asesoramiento (sesiones de trabajo) en las que se concretaron actividades diversas tales como instancias de discusión y reflexión en torno a los problemas que se pretenden abordar, lectura y análisis de material bibliográfico, de experiencias didácticas, diseño de propuesta de enseñanza, entre otras.

Resultados

Conformado el corpus de datos se procedió a la distinción e identificación de episodios según los intercambios ocurridos refirieran a uno u otro momento del proceso de asesoramiento (definición del problema, construcción de soluciones, evaluación del proceso).

Clasificados los datos según episodios se ha procedido a categorizar intervenciones asesoras dentro de alguna de las siguientes dimensiones (Sánchez Miguel 2002; García, Rosales y Sánchez 2003): a) Construcción de la relación de colaboración, b) Tratamiento de los problemas (definición de los problemas, construcción de solución para los problemas, o evaluación de las soluciones intentadas, según el episodio que corresponda) y c) regulación de la distribución en la participación de asesor y asesorados.

A continuación se presenta una tabla en la que se sistemati-

zan las intervenciones asesoras identificadas en los dos estudios realizados. Subrayadas se encuentran las intervenciones que se identificaron en el segundo estudio y no en el primero.

Tabla 1: Intervenciones del proceso de asesoramiento identificadas, según episodios y dimensiones de análisis.

EPISODIOS	DIMENSIONES		
	A) Construcción de la relación de colaboración	B) Tratamiento de los problemas (definición, solución, evaluación)	C) Regulación de la distribución en la participación de asesor y asesorado
	Intervenciones		
Episodios de definición de los problemas		B.1) <i>Proponer la definición y tratamiento de los problemas en términos de aproximaciones parciales.</i> B.2) <i>Aportar conceptos para definir con precisión creciente los problemas</i> <u>B.3) Elaborar síntesis (que recuperan participaciones y valoraciones)</u>	
Episodios de construcción de soluciones para los problemas	A.1) <i>Proponer acuerdos acerca de tareas y responsabilidades</i> A.2) <i>Valorar los aportes y contribuciones del asesorado</i> A.3) <i>Evidenciar estar atenta a lo que dice el asesorado</i>	<u>B.4) Proponer una secuencia de acciones a seguir para construir las soluciones.</u> B.5) <i>Aportar conceptos para construir soluciones</i> <u>B.6) Escenificar los problemas y transferir conceptos compartidos para el diseño de las situaciones didácticas</u> B.7) <i>Participar en el diseño de las consignas e intervenciones didácticas</i> <u>B.8) Problematizar, poner en cuestión explícitamente un pensamiento o una acción de los asesorados</u> <u>B.9) Facilitar, sostener, y estructurar, el proceso de toma de decisiones</u>	C.1) <i>Formular de preguntas para propiciar la participación</i> C.2) <i>Conducir la participación del asesorado (con preguntas)</i> <u>C.3) Sistematizar intervenciones de las asesoradas</u>
Episodios de evaluación de las soluciones intentadas y del proceso		B.10) <i>Promover la evaluación en función de los acuerdos conceptuales y los objetivos asumidos</i>	

En otras presentaciones (Rosales, Jakob, Ripoll, Pelizza, 2018; Rosales, Jakob y Ripoll, 2019; Jakob, Rosales, Ripoll, Pelizza, 2019) se ha avanzado en la exposición de las categorías mostrando ejemplos de cada una. En este trabajo nos proponemos centrarnos en la comparación de los procesos de asesoramiento seguidos en los dos estudios que integran nuestra investigación, identificando similitudes y diferencias.

En primera instancia, es posible mencionar que, tal como lo anticipábamos en nuestras hipótesis iniciales, en ambos estudios fue posible identificar distintos momentos/episodios en los procesos de asesoramiento (definición del problema, construcción de soluciones, evaluación del proceso) en los cuales el asesor intervino. A su vez, también en ambos estudios fue posible identificar que las intervenciones referían a distintas dimensiones: construcción de la relación de colaboración, tratamiento de los problemas y regulación de la distribución en la participación de asesor y asesorados.

En cuanto a la dimensión de la construcción de la relación de colaboración, en los dos estudios se identificaron tres tipos de intervenciones. Una referida a proponer *acuerdos acerca de tareas y responsabilidades*, otra vinculada a *valorar los aportes y contribuciones del asesorado* y una tercera orientada a *evidenciar estar atenta a lo que dice el asesorado*.

En relación al tratamiento de los problemas existe coincidencia en cuanto a las intervenciones referidas a *proponer la definición y tratamiento de los problemas en términos de aproximaciones parciales; aportar conceptos para definir con precisión creciente los*

problemas; aportar conceptos para construir soluciones; participar en el diseño de las consignas e intervenciones didácticas; y promover la evaluación en función de los acuerdos conceptuales y los objetivos asumidos.

A estas intervenciones comunes a los dos estudios, se suman intervenciones que se advierten en el segundo estudio en el que se trabajó en el nivel universitario en torno al problema de la enseñanza de la escritura de informes psicopedagógicos. Las intervenciones específicas identificadas son las siguientes: *elaborar síntesis (que recuperan participaciones y valoraciones de los asesorados); proponer una secuencia de acciones a seguir para construir las soluciones; escenificar los problemas y transferir conceptos compartidos para el diseño de las situaciones didácticas; participar en el diseño de las consignas e intervenciones didácticas; problematizar, poner en cuestión explícitamente un pensamiento o una acción de los asesorados; facilitar, sostener, y estructurar, el proceso de toma de decisiones.* Quizá, la primera es estas nuevas intervenciones haya aparecido en el segundo estudio y no en el primero dado que en él se trabajó con una sola docente. El resto de intervenciones identificadas podría explicarse en parte por tratarse de un segundo estudio en el que fue posible refinar el sistema de categorías ya trabajadas en el primer estudio. Esto nos invita a pensar una relectura del primer estudio poniendo a prueba las nuevas categorías identificadas.

Por último, en la dimensión referida a la regulación de la distribución en la participación de asesor y asesorados se reconocen coincidencias en las intervenciones referidas a *formular de pre-*

guntas para propiciar la participación y conducir la participación del asesorado (con preguntas). La única intervención que se suma en el segundo estudio se vincula con *sistematizar intervenciones de las asesoradas.*

En primera instancia es posible reconocer que existe coincidencia en las intervenciones asesoras en ambos estudios, aunque en el segundo hay mayor variedad de tipos de intervenciones, especialmente en la dimensión de tratamiento de problemas. Una posible hipótesis interpretativa nos permite pensar en objetos de intervención no tan diferentes en cuanto a su complejidad (enseñanza de la lectura para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el nivel primario y la enseñanza de la escritura del informe psicopedagógico en el nivel universitario), sin embargo, en el segundo estudio el trabajo se desarrolló entre una asesora y un equipo docente de cuatro integrantes, lo que podría significar, por parte de la asesora, tener que considerar un mayor número de interacciones en simultáneo así como ideas y opiniones diversas en torno al objeto de asesoramiento.

Esto nos permite pensar en un tronco común de intervenciones asesoras aunque sin poder desconocer el carácter situado y contextualizado que imprime la situación en la que se inserta el proceso de asesoramiento, los conocimientos y experiencias previas de los asesorados así como el objeto de asesoramiento sobre el que se trabaja de manera conjunta.

Consideraciones finales

Los resultados obtenidos son relevantes para la comprensión del carácter complejo y profesional inherente al asesoramiento psicopedagógico, posibilitan volver conscientes y reflexionar acerca de las intervenciones profesionales, aportando conocimientos específicos al quehacer de la práctica asesora.

La variedad de las intervenciones que hemos identificado en los dos estudios pone en evidencia la complejidad de esta tarea al mismo tiempo que permite visibilizar y disponer de un abanico de acciones profesionales, aun reconociendo todas las limitaciones y variaciones posibles dependiendo de las circunstancias contextuales, que posibilitan la generación del contexto de colaboración que las perspectivas actuales sobre asesoramiento acuerdan en considerar.

Referencias bibliográficas

- Arnal, J. Del Rincón, D. y A. Latorre (1992) Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Madrid. Labor.
- Cohen, V. (2010). El acompañamiento institucional en las escuelas de nivel primario: políticas de igualdad para las escuelas primarias. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004915.pdf>. Fecha de consulta: 10/12/15.
- Dapino, M. y Petrone, C. (2010). La Asistencia Técnica como propuesta formativa. (pp. 43-70, punto IV. Caso 2). Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/documento_proyecto_la_asistencia_tecnica.pdf. Fecha de consulta: 9/08/16.
- García, J., Rosales, J. y Sánchez, E. 2003 El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 2003, 15 (2), pp. 128-148.
- Jakob, I., Rosales, P., Ripoll, P., Pelizza, L. (2019) Asesoramiento educativo para la enseñanza de la escritura profesional. Estudio de caso de la experiencia con una asignatura universitaria. II ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. Educación pública: democracia, derechos y justicia social. 4, 5 y 6 de diciembre de 2019. NEES – Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA. Tandil, Argentina
- Monereo, C. y Pozo, J. (2005). Presentación. En Monereo, C. y Pozo, J. (Coords.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona. Graó.
- Nieto Cano, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En VV.AA. Segovia, J. (Coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas*. Buenos Aires. Docencia. Fundación Universidad a Distancia “Hernandarias”.
- Pereyra, S. (2019) *Asesoramiento pedagógico a estudiantes y docentes: Tensiones y desafíos del acompañamiento*. En Astudillo, M., Pelizza, L. Rainero, M. y Clerici, J. (comp.) *Asesorías Pedagógicas Universitarias: Contextos, prácticas y desafíos*. Río Cuarto : UniRío Editora.
- Ripoll, P. (2007). *El psicopedagogo como asesor didáctico. Análisis de una experiencia educativa en Ciencias Sociales. Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía*. Director: Liliana Moyetta. Codirector: Pablo Rosales. Dpto. de Ciencias de la Educación, FCH-UNRC.
- Rosales, P.; Jakob, I.; Ripoll, P.; Pelizza, L. (2018). Asesoramiento didáctico para la enseñanza de la lectura. Análisis de las intervenciones de un asesor en interacción con una docente. En *Traslaciones*, vol. 5, Nº 9: pp. 189-208. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1317/847>.
- Rosales, P.; Jakob, I. y Ripoll, P. (2019) *Asesoramiento didáctico a una cátedra universitaria para la enseñanza de la escritura de un texto profesional*. En Aguirre, J., Proasi, La. y De Laurentis, C. (compiladores) *Acta de Comunicaciones del Congreso latinoamericano “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y del nivel*

superior". Eje 5, pp. 674-680. ISBN 978-987-544-908-4. AIDU Argentina y Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1Rf1hvu4oOcf2grZcGopGO_OClYnyUDl/view.

Sánchez Miguel, E. (2002). El asesoramiento psicopedagógico: ¿qué es lo que dificulta el trabajo con los profesores? Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación N°6, vol. 8, pp. 47-68. Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6921/RGP_8-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Fecha de consulta: 3/12/15.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid. Morata.

