



Autoría: Barrera, Rocío; Gimenez, Ariadna Agustina; Heredia, Nadia Melisa y Nicolosi, María Alejandra

Trabajo final de grado

Alfabetización académica: prácticas de enseñanza que acompañan los primeros aprendizajes de ingresantes a la carrera de Psicopedagogía

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía.
Facultad Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2023

Directora: Durán, Valeria

Codirectora: Rodríguez, Claudia María Del Valle

Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo final

Alfabetización académica: prácticas de enseñanza que acompañan los primeros aprendizajes de ingresantes a la carrera de Psicopedagogía

Autoras

Barrera, Rocío

Gimenez, Ariadna Agustina

Heredia, Nadia Melisa

Nicolosi, María Alejandra

Directora

Durán, Valeria

Co- Directora:

Rodríguez, Claudia María Del Valle

Agradecimientos

A cada docente que acompañó este proceso un profundo agradecimiento, por su tiempo, dedicación, paciencia y aportes. Un especial reconocimiento a nuestra querida co-directora María Claudia Del Valle Rodríguez que nutrió este proceso investigativo con diversas herramientas metodológicas, siempre con respeto y mucho esmero. Como así también, un cálido saludo a nuestra directora Valeria Duran, que con sus conocimientos, orientó el desarrollo de esta investigación. Por último, a la profesora Carolina Cernusco, por su tiempo y su gratificante devolución. Gracias.

A mi familia que me acompañó durante todo el transcurso de este recorrido por la carrera, quienes estuvieron en cada momento a mi lado. Les dedico a ustedes este logro, ya que siempre me brindaron palabras que me motivaron a perseguir y alcanzar mis metas. Nadia

Mi trayectoria académica no hubiera sido la misma sin el voto de confianza que mi familia me brindó desde el comienzo, a mi madre, padre, hermano y a mi querida madrina, gracias de corazón. Este momento de mi vida se lo dedico a ustedes, mami Rosa y papi Rulo, que desde el cielo iluminan mi camino. Ari

Quiero agradecer a toda mi familia que me acompañó en estos años de formación y en especial a mis padres, Tota y Mingo, que siempre estuvieron con su confianza y apoyo incondicional. También, agradezco a mi compañero de vida, Claudio, que durante la virtualidad estuvo para sostenerme y no dejarme caer. Alejandra

Quiero agradecer a mi familia, especialmente a mi mamá que es mi claro ejemplo de perseverancia, fuerza y dedicación, que con su apoyo, amor y contención me dio fuerzas para transitar el recorrido de la carrera. A mi novio y amigas, por acompañarme siempre en este proceso y motivarme en los momentos en los cuales el camino se tornaba un poco dificultoso. Y en particular, a mis compañeras de equipo, ya que hicieron placentero este proceso de aprendizaje y sin ellas este trabajo no hubiera sido posible. Rocío

Índice

Resumen.....	4
Introducción.....	5
Capítulo 1: Lectura y escritura instrumentos que favorecen el aprendizaje.....	12
1.1 Lectura y escritura: Prácticas discursivas en la formación en Psicopedagogía.....	13
1.2 La escritura como transformadora de conocimiento.....	16
1.3 La lectura como proceso de comprensión.....	19
Capítulo 2: Los ingresantes y su incorporación a una nueva comunidad discursiva.....	23
2.1 Conceptos para pensar la noción de ingreso.....	24
2.2 Teorías del aprendizaje para entender el ingreso.....	27
2.2.1 Procesos de enseñanza y aprendizaje.....	28
2.2.2 ¿Cómo aprende el estudiante?.....	29
2.3 Las tareas de lectura y escritura.....	32
2.3.1 El acompañamiento docente en las tareas de lectura y escritura.....	34
2.4 Dificultades que pueden surgir a la hora de leer y escribir en el ingreso a la universidad.....	36
Capítulo 3: Decisiones metodológicas.....	38
3.1 Alcance de investigación.....	39
3.2 Unidades de análisis de datos e instrumento.....	40
3.3 Proceso de categorización.....	45
Capítulo 4: Análisis de datos.....	46
4.1 Propuestas de enseñanza para el ingreso a la Licenciatura en Psicopedagogía.....	47
4.2 Modos de acompañamiento docente en el ingreso universitario.....	50
4.3 Noción de aprendizaje ligado a lo disciplinar.....	53
4.4 Dificultades frente a las propuestas de lectura y escritura.....	56
Capítulo 5: Conclusiones.....	59
Bibliografía.....	66

Anexo.....71

Resumen

La práctica investigativa surge a partir del marco teórico referente a la línea de investigación “Escritura Acompañada” en función de investigar los modos de enseñanza que desarrollan las docentes, que acompañan a los estudiantes en el proceso de aprendizaje mediante propuestas didácticas que incluyen en prácticas de lectura y escritura en tres unidades curriculares dictadas en primer año de la Lic. en Psicopedagogía, que se desarrolla en la Facultad de Educación y Salud perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba.

Dicha investigación presenta un diseño metodológico cualitativo-exploratorio donde se aplicó un total de tres entrevistas de tipo semiestructurada, como técnica de recolección de datos, a cada docente por cada unidad curricular seleccionada de forma individual. De manera que se pueda dar cuenta de las nociones que tienen las docentes acerca de las prácticas discursivas que utilizan en sus modos de enseñar, los aprendizajes esperados en función de las mismas y algunas de las dificultades que se hacen presentes en el transcurso.

Este proyecto busca aportar al campo de la psicopedagogía conocimientos que inviten a reflexionar sobre cómo los modos de enseñanza habilitan la interacción de los sujetos con los objetos de conocimiento mediante la lectura y escritura académica. Además es necesario considerar que el acompañamiento de las docentes de estos espacios curriculares, resulta de suma importancia ya que el ingreso a una nueva comunidad discursiva, para los estudiantes, significa el aprendizaje de nuevos modos de leer y escribir propios de la misma.

Palabras claves: acompañamiento docente - procesos de aprendizaje- lectura y escritura - ingreso universitario - psicopedagogía

Introducción

Introducción

El siguiente trabajo de investigación se enmarca en el soporte teórico referente a la línea de investigación “Escritura Acompañada” que tiene lugar en la Facultad de Educación y Salud (FES), perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). El mismo está conformado por un equipo de investigación que comprende a profesionales de diferentes disciplinas como psicopedagogas, pedagogas, historiadoras, comunicadora social, maestras y profesoras, que se incluyen en el Programa de Alfabetización Académica. Aquí se aborda la lectura, escritura y oralidad mientras se enseña y se aprende, tomando distintos aspectos de las prácticas discursivas académicas. Particularmente nuestro proyecto de investigación, se considera correctamente como una práctica investigativa y no una investigación acabada, por el hecho de contar con un tiempo reducido para el proceso que implica llevar a cabo una investigación completa. Es por esto que se presenta como Trabajo Final para poder acceder a la titulación de Licenciatura (Lic.) en Psicopedagogía que ofrece la FES.

Con respecto a los interrogantes que nos surgieron durante la búsqueda del tema investigado, el cual tiene un enfoque dirigido hacia la lectura y escritura académica y sus implicancias a la hora de llevarlas a cabo, nos resultó pertinente orientar el tema de investigación hacia los aprendizajes de los estudiantes ingresantes a la Licenciatura en Psicopedagogía. Para ello, nos propusimos estudiar las propuestas didácticas que se implementan para promover que los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía puedan apropiarse de los conocimientos a través de las prácticas discursivas que se desarrollan en la Universidad. A su vez, cómo el acompañamiento de las docentes favorece al proceso de adquisición y complejización de conocimientos como mediadoras entre el sujeto (que aprende) y el objeto (conocimiento).

En relación a esto, Fernández (1995) sostiene que “aprender implica apropiarse del conocimiento del otro, transformándolo a través del saber personal. Apropiación que se da a través de una elaboración objetivante y una elaboración subjetivante que trabajan articuladamente” (p. 205). Es decir, siempre para que exista un proceso de enseñanza aprendizaje tiene que presentarse una relación tripartita entre docente, estudiante y contenido. En este sentido, el docente se posiciona como el sujeto poseedor del saber, y es el encargado de acercar los conocimientos y contenidos a los sujetos aprendientes, actuando de mediador entre estos. En donde los estudiantes se posicionan como sujetos activos en el proceso de aprendizaje, ya que son los encargados de interpretar y darle sentido a los nuevos contenidos a través de su relación con el medio, con sus propias capacidades y esquemas previos.

Con respecto al desarrollo de la presente investigación, su propósito es aportar al campo de la Psicopedagogía nuevos conocimientos que tienen relación con el rol docente y los modos de enseñanza que favorecen el proceso de aprendizaje de los ingresantes de la carrera de psicopedagogía, mediante la lectura y escritura académica para la producción de textos específicos de la disciplina. Esto da lugar a preguntarse lo siguiente: ¿De qué manera generan espacios y acompañan el Taller de Lectura y Escritura Académica, la asignatura Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea y la Práctica 1 Eje: Las demandas psicopedagógicas contemporáneas del año 2022, al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía?

En función a esto, en el problema de investigación se propone indagar de qué manera acompañan y qué aportan al proceso de aprendizaje, en relación a la lectura y escritura académica, los espacios mencionados anteriormente, a los estudiantes de primer año de la Lic. en Psicopedagogía que se dicta en la Facultad de Educación y Salud. Se considera que los mismos abordan contenidos específicos pertenecientes al campo disciplinar mediante propuestas que implican la lectura, escritura y oralidad académica.

Es por esto que resulta importante definir qué es el proceso de aprendizaje, y para ello traemos lo que plantea Cecilia Ziperovich (2004) en donde expone que es un “proceso subjetivo y personal que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos” (p. 49). En otras palabras, el aprendizaje es un proceso que el sujeto realiza individualmente, siempre mediado por un contexto histórico, social, económico y cultural, que condicionan las construcciones subjetivas, como así también, en presencia de un otro quien posee los conocimientos/saberes y se posiciona como puente entre estos y el estudiante.

Acerca de esta triangulación que se da entre docente-estudiante-conocimiento es preciso destacar la importancia del rol del docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Conforme a esto, Gvirtz y Palamidessi (2005) exponen que la figura del docente como mediador entre los estudiantes y los saberes, está marcado por el desarrollo estratégico de los modos de enseñanza que propone para garantizar y propiciar la construcción del conocimiento. Estas estrategias de enseñanza son entendidas no como pasos fijos y universales de soluciones válidas sino como decisiones políticas en relación al cómo, por qué y para qué enseñar. En la planificación de las estrategias de enseñanza, los docentes deben considerar la reconstrucción de conceptos y nociones que componen un campo disciplinar determinado y acompañarlos en comprender la especificidad de cada disciplina y los requerimientos de cada ámbito de estudio.

Con respecto al proceso de aprendizaje y al rol que desempeñan los docentes, es importante dilucidar que no siempre se da exitosamente, ya que pueden existir condiciones tanto que faciliten como que obstaculicen el aprendizaje, por lo tanto este puede no producirse a pesar de que haya intencionalidades dirigidas en ese sentido. En relación a esto, es preciso abordar el concepto de alfabetización académica, que según Paula Carlino (2013) es un

Proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (p.370)

Por consiguiente, es pertinente vincular la tarea docente con la enseñanza de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje. Carlino (2005) sostiene que estas formas discursivas que se requieren en el desempeño de la lectura y escritura académica, se aprenden siempre que exista la oportunidad de acercarse a dichas prácticas y a textos específicos de cada materia. Acercamiento mediado y orientado por un sujeto que forma parte de estas prácticas lectoescritoras. En tanto, se considera a la lectura y escritura como herramientas para elaborar y comprender escritos específicos de la disciplina.

A través de esta práctica investigativa se presenta como objetivo general, para responder la pregunta de investigación:

- Indagar los aportes que realizan las tres unidades curriculares seleccionadas a los procesos de aprendizaje de los estudiantes que cursan el primer año, mediante las prácticas de lectura y escritura en la Lic. en Psicopedagogía dictadas durante el año 2022 en la Facultad de Educación y Salud perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba.

Así pues se plantearon como objetivos específicos:

- Mencionar las tareas de lectura y escritura solicitadas a los estudiantes por las cátedras seleccionadas para trabajar el contenido específico conceptual.
- Caracterizar los aprendizajes esperados a partir de las actividades propuestas en cada cátedra.
- Describir los modos de acompañamiento por parte de las docentes para el desarrollo de las tareas propuestas.

Mediante los objetivos señalados, buscamos focalizar en el abordaje de las propuestas didácticas de las unidades curriculares en relación a la lectura y escritura como recursos para la construcción de aprendizajes significativos de los estudiantes. Profundizar en las propuestas de cada campo disciplinar nos permite comprender la lógica y diseño de las prácticas de enseñanza específicas de cada docente.

Para llevar a cabo los objetivos planteados, se investigaron los aportes que realizan las docentes a cargo de las unidades curriculares seleccionadas, mediante la lectura y escritura de textos académicos, al proceso de aprendizaje de los estudiantes que cursan primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía. Esto se efectuó a partir de un método empírico, desde un diseño metodológico cualitativo-exploratorio, con el propósito de acercarse e indagar sobre los modos de enseñanza que acompañan dichas prácticas discursivas.

Consideramos pertinente inclinar nuestra práctica de investigación hacia un enfoque cualitativo, ya que este tipo de investigación es un modo de indagación interpretativa donde el investigador intenta comprender situaciones de la realidad de los fenómenos sociales en un determinado contexto. Así mismo, Vasilachis (2006) sostiene que “la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada (...)” (p.33). Por lo tanto, este enfoque posicionado desde el paradigma interpretativo, nos permitió acercarnos a las propuestas de enseñanza de cada docente para poder comprender y profundizar lo que caracteriza a cada modo de enseñanza, en relación al aprendizaje mediante la lectura y escritura académica.

Con respecto a la técnica de producción y recolección de datos, escogimos a la entrevista como una técnica esencial para recabar información mediante la interacción con un otro. Las mismas “(...) permiten obtener información provista por los propios sujetos, y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad” (Urbano y Yuni, 2006, p. 227). De modo que, la entrevista posibilita un acercamiento a las descripciones e informaciones que brindan los sujetos entrevistados sobre las concepciones, acciones e interacciones en la realidad social en la que se desenvuelven.

En relación al tipo de entrevista utilizada, en esta práctica investigativa se implementó la entrevista semiestructurada, la cual consiste en una serie de preguntas a modo de eje organizativo, que habilita a partir de las respuestas del entrevistado construir nuevos interrogantes en el transcurso de la misma, con la intención de no limitar el discurso del sujeto. Estas se llevaron a cabo a tres docentes de distintas comisiones de tres cátedras anuales, Taller de Lectura y Escritura Académica, Historia de la Psicopedagogía y

Psicopedagogía Contemporánea, y Práctica 1 Eje: Las demandas psicopedagógicas contemporáneas, dictadas en la Facultad de Educación y Salud en el año 2022. Se realizaron un total de tres entrevistas, que se efectuaron de forma individual/presencial, durante el segundo cuatrimestre con la finalidad de abordar sobre los aspectos del programa de cada una de las unidades curriculares. Por ello, se consideró la perspectiva docente, la noción de aprendizaje de las mismas, los aspectos sobre el desarrollo de las actividades en clases, y por último la especificidad sobre el acompañamiento docente en cuanto a las tareas propuestas.

La práctica investigativa, como ya expusimos anteriormente, está enmarcada en una línea de investigación donde se aborda la lectura, escritura y oralidad en el ámbito universitario. Es por esto que indagamos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes ingresantes a la carrera de Psicopedagogía, y cómo estos son mediados por los modos de acompañamiento de las docentes de tres unidades curriculares, que mediante propuestas didácticas en relación a la lectura y escritura, ofrecen herramientas para la comprensión y elaboración de textos académicos.

En cuanto al desarrollo de la investigación y su respectiva estructura, aquí se visualiza de qué modo está compuesto el trabajo final de Licenciatura. En el primer capítulo *Lectura y escritura instrumentos que favorecen aprendizaje*, partimos de la lectura y la escritura como prácticas fundamentales para el aprendizaje de los contenidos específicos de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía. Seguido de esto, abordamos la definición de lectura y escritura, las implicancias de llevarlas a cabo como procesos cognitivos y además como prácticas sociales que los sujetos en situación de aprendizaje utilizan para construir, transformar y complejizar sus conocimientos. Es allí donde el estudiante a través de estas prácticas discursivas, y considerando el campo disciplinar de la Psicopedagogía, se reconoce como participante activo en la realización de su propia producción a lo cual Fernández (2007) denomina autoría de pensamiento.

El segundo capítulo *Los ingresantes y su incorporación a una nueva comunidad discursiva*, como punto de partida en los primeros pasos de los estudiantes frente a la comprensión y producción de textos académicos que son específicos del campo de la psicopedagogía. Es por esto que se consideró pertinente tomar el concepto de comunidades discursivas que plantean López y Bustos (2021) a la hora de enunciar diferentes características de los géneros apropiados donde, a partir de allí se desarrollan los saberes propios de cada campo disciplinar, en este caso, la Psicopedagogía. Además, se desarrolló las particularidades de leer y escribir académicamente y las dificultades que surgen en el proceso, con respecto a esto, la importancia del acompañamiento docente en el ámbito universitario.

En el tercer capítulo *Decisiones metodológicas* presentamos el enfoque de la investigación, su alcance y diseño, el problema de investigación, los objetivos, las unidades de análisis, la muestra seleccionada teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, y la técnica de recolección de datos utilizada. Esta práctica investigativa se plantea a partir de un diseño cualitativo de alcance exploratorio, lo que nos permitió indagar sobre el problema de investigación, por medio de una serie de entrevistas que se realizaron de manera individual, en los espacios de la Facultad de Educación y Salud (FES) perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

En el cuarto capítulo *Análisis de datos* presentamos e interpretamos los datos obtenidos a través de las entrevistas que hemos llevado a cabo con las docentes de las unidades curriculares seleccionadas. Nos encontramos así con distintos tópicos que han sido observados y analizados a través de esta práctica investigativa, en cuanto al acompañamiento que proporcionan las docentes en los procesos de aprendizaje de los ingresantes. Los aspectos considerados fueron la noción de aprendizaje de las docentes, las estrategias de enseñanza brindadas por las mismas y las dificultades de aprendizaje que pueden presentar los estudiantes a la hora de leer y escribir textos académicos.

Y como último, en relación a la estructura del trabajo final, se presentan las consideraciones finales en las que ordenamos y realizamos una síntesis de aquello que hemos indagado. Culminando el proceso investigativo, pudimos observar el abordaje de las propuestas de enseñanza en cada unidad curricular seleccionada, y desde allí comprender las decisiones en cuanto a sus estrategias, herramientas y recursos que eligen las docentes para llevar a cabo en sus clases, teniendo en cuenta la complejidad de los contenidos de cada campo del saber. Mediante las actividades propuestas de lectura, escritura y oralidad, las docentes señalaron promover un aprendizaje autónomo en los estudiantes de manera progresiva. Además, frente a las dificultades que presentan los estudiantes, se observó los modos de acompañamiento de las mismas, que resultaron ser los seguimientos y devoluciones en torno a las prácticas de escritura, y a su vez, las guías y preguntas disparadoras previas a la lectura.

Con respecto a los aportes que se esperan, la presente investigación tiene como propósito brindar nuevos conocimientos en relación al aprendizaje de los estudiantes ingresantes. Es decir, en qué medida la lectura y escritura académica se conciben como herramientas que favorecen este aprendizaje, mediante las propuestas didácticas que emplean las docentes en relación a la producción de textos específicos de la disciplina.

Capítulo 1
Lectura y escritura instrumentos que favorecen el aprendizaje

Lectura y escritura instrumentos que favorecen el aprendizaje

En este capítulo en particular, desarrollamos la lectura y la escritura académica, específicamente en el campo de la carrera de psicopedagogía, qué significa leer y escribir en la universidad como herramientas para la adquisición y transformación de contenido propio de la Licenciatura. Lo cual resulta pertinente abordar ya que la problemática general de esta práctica investigativa tiene que ver con el proceso de aprendizaje de los ingresantes a través de la lectura y escritura académica.

Además, en este capítulo abordamos algunas conceptualizaciones de la lectura y escritura como prácticas situadas que se interrelacionan. Leer y escribir implican poner en juego procesos cognitivos para la producción y comprensión de nuevos conocimientos, ambas prácticas discursivas dependen una de la otra, sin embargo, los procesos que realiza el sujeto a la hora de llevarlas a cabo, tienen características diferentes. Existen diversos ámbitos donde se lee y se escribe, de acuerdo a la disciplina, contexto, intención y receptor, entre otros.

1.1 Lectura y escritura: Prácticas discursivas en la formación en Psicopedagogía

La Psicopedagogía es una disciplina reciente, su institucionalización en nuestro país se ubica entre las décadas del 50 y del 60 con el fin de dar respuesta a una demanda por parte de la sociedad en torno al ámbito educativo. A lo largo de los años desde sus inicios hasta la actualidad, esta ha ido pasando por varios procesos de construcción y reconstrucción, nutriéndose del marco teórico de otras disciplinas tales como la psicología, la medicina, la didáctica, la pedagogía, la sociología, entre otras. Es así que el entrecruzamiento de estos saberes le permite a la psicopedagogía, una constante revisión del quehacer psicopedagógico.

En cuanto a esto Sandra María Gómez Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación y especialista en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en el libro *Psicopedagogía Indagaciones e intervenciones* (2017) hace referencia a la importancia de considerar la posición epistemológica desde la cual nos situamos al momento de definir ciertos conceptos. Los mismos, comprenden la concepción de sujeto, la noción de sociedad, de aprendizaje y de educación, ya que son claves y orientan las intervenciones y el quehacer psicopedagógico. Esta elaboración y construcción epistemológica comienza a presentarse y se va extendiendo, durante toda nuestra formación como estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía.

El comienzo del recorrido por las instituciones de nivel superior, implica que como estudiantes se encuentren con una nueva comunidad discursiva. Con respecto a esto Paola

Boeris y otras (2017), presentan en uno de los capítulos del libro *Leer y escribir en las disciplinas. Diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias*, el cual es coordinado por Alicia Vazquez y Rita Amieva, que “El ingreso a una carrera universitaria implica incorporarse a un área de conocimiento especializado y a una cultura y comunidad discursiva diferente.” (65p). Es decir, que desde el inicio los estudiantes universitarios deben apropiarse de ciertos modos de leer y escribir que les permitirán la comprensión y producción de textos específicos de la disciplina.

En relación a lo mencionado anteriormente, María Eugenia López licenciada en Ciencias de la Educación y María Andrea Bustos licenciada en Psicopedagogía, en el artículo *¿Matar al autor? Desafíos de la escritura académica en la Licenciatura en Psicopedagogía* (2021), nos proponen que tanto la lectura y la escritura son prácticas sociales que tienen determinadas características de acuerdo a las particularidades de cada comunidad discursiva. Por lo cual, para el ingreso y participación de estas comunidades se requiere del manejo de las prácticas discursivas legitimadas que son propias de cada disciplina.

En función al proceso de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes universitarios se considera que la lectura y la escritura se constituyen como herramientas fundamentales, utilizadas por los sujetos en la construcción y transformación de conocimientos. Alicia Vázquez (2016), Dra. en Psicología, Licenciada y Profesora en Pedagogía y Psicopedagogía, cuya línea prioritaria de investigación enfoca los procesos de escritura académica en la universidad, sostiene que estas prácticas discursivas están presentes constantemente en las instituciones del nivel superior. Además, se encuentran articuladas para dar respuestas a ciertos requerimientos de las múltiples tareas de análisis, comprensión y producción que le son solicitadas a los estudiantes.

A su vez, Vázquez (2016) hace referencia que en el ámbito universitario la construcción de aprendizajes se basa en los materiales escritos específicos del campo, los cuales son consultados por los estudiantes en toda su formación. Esto implica disponer de una serie de competencias para el trabajo de los mismos, ya que pertenecen a un género propio, característico y particular de la disciplina. De este modo consideramos que la lectura y la escritura son procesos complejos, que suponen un intercambio entre el pensamiento y los textos en donde se lleva a cabo una revisión y reflexión sistemática y crítica, permitiendo la posibilidad de que el sujeto se transforme a sí mismo, como así también sus saberes.

Paula Carlino (2005) va a decir que los textos académicos tienen cierta complejidad a comparación de los textos escolares con los que se interactúan en el nivel educativo anterior. Esto implica que los estudiantes se enfrenten a una nueva forma de leer y escribir, las cuales,

aún no le son propias, por lo tanto, al emplearlas, se encuentran con dificultades cuando llega el momento de transformar, comprender y analizar la información desde una posición crítica.

Es por esto que consideramos oportuno traer el aporte de Paula Carlino (2003) quien plantea que la enseñanza de la escritura de estilo académica debe estar presente en cada materia, como también a lo largo de toda la carrera. Esto es posible, por medio de propuestas didácticas que incluyan diversas prácticas de lectura y escritura con pautas establecidas e indicaciones claras, sobre todo de un modo particular en los primeros años de la vida universitaria. Es decir que la lectura y escritura académica, se aprenden en tanto exista la oportunidad de afrontar las prácticas de producción discursiva y el acercamiento a textos propios de cada disciplina.

Como hemos venido desarrollando en relación a lo que implica para el estudiante universitario el ingreso a una nueva comunidad discursiva, la lectura y la escritura cobran un importante papel para desarrollar la labor psicopedagógica. Ivone Jakob et al. (2015) en los resultados de tres investigaciones en las que se indagan a psicopedagogos, estudiantes y docentes que pertenecen a Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), profundizaron con respecto a sus valoraciones en cuanto a la relación entre la formación académica y el aprendizaje de la escritura profesional. En dichos estudios se presenta el decir de un grupo de psicopedagogas que están en ejercicio profesional. Estas reconocen algunas habilidades en cuanto a la escritura que son importantes, tales como la representación adecuada del destinatario, es decir, tener en claro a quién va dirigido el escrito, como también, expresarse de forma correcta para evitar consecuencias negativas que pueda desencadenar el texto, el manejo de la redacción y los conceptos específicos.

Con respecto a esto, en el artículo *El acompañamiento en las prácticas de escritura en Psicopedagogía. Desafíos para la inclusión*, por Alfredo L. Olivieri et al (2020) plantean que a lo largo de la formación profesional los docentes pertenecientes a la carrera consideran imprescindible la enseñanza de la escritura, ya que, a través de esta práctica discursiva, pueden desplegar los diferentes contenidos de las unidades curriculares, como también sobre los modos de leer y escribir propios de esta comunidad académica. Es decir, que la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito universitario, se utilizan como herramientas que le posibilitan al sujeto la construcción de nuevos conocimientos.

Por último, como veníamos desarrollando sostenemos que las prácticas de lectura y escritura se interrelacionan y dependen una de la otra, pero esto no significa que los procesos que realiza el sujeto a la hora de leer o escribir sean idénticos, al contrario, cada proceso tiene sus propias características. Estos modos de leer y escribir van adquiriendo diferentes

particularidades en función de la comunidad discursiva en la que el estudiante se encuentra inserto. Así pues, se considera que la lectura y la escritura se constituyen como herramientas intelectuales fundamentales que intervienen en los sujetos en función al proceso de aprendizaje que llevan a cabo.

1.2 La escritura como transformadora de conocimientos

La escritura, puede considerarse como un conjunto de habilidades que se van construyendo con el tiempo, que es factible enseñar y aprender a escribir y no se aprende únicamente en el ámbito académico. También puede definirse como un reflejo del pensamiento, en donde se desconocen los procesos de escritura y solo se centra en el contenido a redactar, plasmando el contenido de un tema a un texto. Carlino (2005) sostiene que, no es espontánea y para llevarla a cabo implica un trabajo previo y de reflexión.

Con respecto a esto, las licenciadas en Psicopedagogía Sonia de la Barrera y Adriana Bono (2004) expresan que en el acto de escribir resulta importante el desarrollo y la creación de ideas en función de aquellos conocimientos que tiene el autor sobre el tema. Es decir, se puede considerar esta práctica discursiva como herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje, el sujeto cuando escribe genera y transforma nuevos conocimientos a partir de lo previo que trae consigo mismo.

A su vez, Mariana Miras (2000) nos propone pensar a la escritura como un lenguaje universal que se caracteriza por tener una doble función. En primer lugar, la función comunicativa, interpersonal o transaccional, la cual permite la interacción y comunicación con otras personas a través de la producción de textos escritos. Esta función tiene estrecha relación con los propósitos de la escritura y los destinatarios para quienes está dirigida la misma. En segundo lugar, la posibilidad de poder expresar, simbolizar, elaborar o reelaborar los objetos de nuestro pensamiento. De esta manera, se hace referencia a habilidades vinculadas con la producción de textos, como saber redactar, revisar, relacionar y dominar conceptos que parecerían necesarios para escribir ciertos textos. Así, la escritura entendida desde esta segunda función favorece el aprendizaje, el desarrollo y la transformación del propio conocimiento y sobre la realidad.

En relación a esto, al llevar a cabo esta práctica discursiva se ponen en juego diferentes procesos cognitivos por parte del sujeto, que le permiten resignificar sus saberes para la construcción y comprensión de nuevos conocimientos, que favorecen la elaboración personal a la hora de escribir. En este sentido, Alicia Vázquez (2016) expone, desde el punto

de vista del aprendizaje, que al escribir los sujetos transforman sus conocimientos previos, como también, comprenden y reorganizan la información proveniente de otros textos.

Ahora bien, a la hora de utilizar una práctica discursiva como la escritura, el escritor, según Miras (2000) se enfrenta por un lado al qué decir con respecto al contenido de su producción, y por el otro, con qué intención y cómo decirlo. Del mismo modo, Ivone Jakob et al. (2015) plantean que es fundamental considerar a quienes va dirigido el texto escrito y el propósito que se intenta expresar, para que se consigan los efectos deseados que quiere comunicar quien escribe.

Con respecto a lo que se viene desarrollando, en relación a lo que implica llevar a cabo esta práctica discursiva, donde el sujeto utiliza su escritura como herramienta para construir y transformar nuevos conocimientos, Alicia Fernández psicopedagoga, psicóloga, escritora y docente (2003) plantea que el aprendizaje es un proceso a partir del cual él mismo construye la autoría de pensamiento. Es por ello que se sostiene que al momento de escribir la participación activa del escritor es fundamental en la apropiación de conocimientos novedosos, donde se presenta tanto la elaboración objetiva al momento de acercarse a los objetos (de conocimiento), así como también, la elaboración subjetiva considerando los deseos, experiencias y significaciones del sujeto.

De este modo, la autoría de pensamiento es el proceso a partir del cual el sujeto se va reconociendo a sí mismo como autor, protagonista o partícipe de sus propias producciones escritas tal cual lo menciona Alicia Fernández (2000). Es decir, que al reconocerse como autor de un texto escrito el sujeto mantiene su autoría, en la medida en que crea, produce y se responsabiliza del mismo. Así pues, escribir implica poner en marcha una constante reflexión y capacidad crítica que permiten conocer y aprender.

Es por esto que se piensa a la escritura en relación a su función epistémica en su complejidad. El acto de escribir implica que el sujeto realice diferentes actividades cognitivas que se complejizan durante la acción del lenguaje escrito. La elaboración de un escrito da lugar a la construcción y materialización de una nueva información, es allí donde se despliegan sus propias conceptualizaciones sobre la escritura y se plantean nuevos desafíos, que le permiten avanzar como escritores, lo que posibilita la estructuración del pensamiento.

Se entiende a la escritura como una herramienta intelectual, ya que tiene considerable influencia en los sujetos de acuerdo con las prácticas en las que participan. Las prácticas discursivas permiten reorganizar, reestructurar y dar forma al pensamiento, lo que pone en evidencia la función epistémica del lenguaje escrito. De esta manera, en tanto se construye conocimiento disciplinar, se reelaboran habilidades comunicativas y del lenguaje mismo. Por

lo tanto, la producción de textos de la propia comunidad discursiva, influyen en un plano supraindividual, el de la disciplina, y no sólo en un sujeto individual.

Así mismo, en cuanto a la función epistémica de la escritura es necesario considerar como señala Carlino (2005) que no siempre el sujeto alcanza una mirada crítica y reflexiva al momento de componer sus textos. Esto es así, ya que existen maneras de escribir que no logran transformar el conocimiento de aquel que lleva adelante esta práctica discursiva, sino que más bien se trata de copiar y transcribir la producción de otro sujeto. La producción y construcción de material escrito significativo, permite poder realizar constantemente una reactualización del propio pensamiento, por lo cual, se requiere tomar conciencia sobre todo el proceso que conlleva el acto de escribir.

De este modo, la investigadora y profesora en la Universidad Nacional de Córdoba Gloria Boreoli (2015) expresa que la mayor dificultad de los estudiantes a la hora de escribir no es la gramática, sino el acto de instituirse como autor. Es decir, asumir la responsabilidad como enunciador que a través de su producción escrita está impartiendo su pensamiento personal. Por lo tanto, implica un proceso intersubjetivo en el que el escritor toma un lugar central en relación a los textos de referencia, con el objetivo de que se produzca una resignificación de esos enunciados y evitar que sea un texto compuesto solo por citas sin sentido y relación, queriendo cumplir con las demandas institucionales.

Siguiendo esta línea, Mariana Miras (2000) propone que para que un sujeto pueda escribir reflexivamente deben ponerse en juego ciertas capacidades. Entre ellas, menciona la capacidad de reflexionar y cuestionar los propios conocimientos, la aptitud de leer la propia escritura con el rigor que otra persona ajena al texto lo haría, pudiendo reconocer los aspectos confusos y contradictorios presentes en el texto. Además, agrega que para llegar a escribir reflexivamente, el nivel de conocimientos que el escritor posee sobre el tema del texto, influye directamente en este proceso, posibilitando o no la escritura reflexiva.

Para poder comprender y tener manejo de las características de los textos académicos y profesionales, principalmente hay que tener en consideración que cada campo disciplinar tiene sus propias prácticas de escritura particulares y diferentes, ya que cada una se centra desde la especificidad de su disciplina. No es lo mismo escribir un informe psicopedagógico, que representar mediante códigos y símbolos un texto de química. Por consiguiente, es necesario realizar variadas lecturas de cada tipo de versiones para construir un conocimiento acerca de su estructura, de los modos de decir más adecuados y los recursos más frecuentes. Esto permite, un proceso gradual en el que el sujeto va descubriendo el propio estilo de

escritura y es capaz de plasmar en su producción escrita sus propias ideas, contemplando que detrás de estas, existe un receptor.

Así mismo, las prácticas de escritura que se dan en el ámbito educativo, también se encuentran mediadas y orientadas por el contexto profesional. Entendiendo como contexto, al establecimiento educativo en el que se desempeña la disciplina, su historia y su presente, las relaciones entre el establecimiento y los distintos niveles jerárquicos del sistema educativo. Además de estos factores, se adicionan condiciones personales que estructuran las prácticas de escritura, entre ellas las preferencias, habilidades y el estilo personal del escritor. De esta manera, se generan variedad de escrituras, en cantidad, extensión, tipos de textos, autoría, lugar y tiempo, como variedad de escritores se encuentren.

1.3 La lectura como proceso de comprensión

En relación al acto de leer, la profesora e investigadora en psicología y psicopedagogía, Isabel Solé (1992) sostiene que es un proceso cognitivo complejo, que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades de comprensión. Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En este proceso interviene tanto el texto, su forma y su contenido; como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. La concepción de la lectura es una construcción cultural que debe ser comprendida en el contexto que se desarrolla. El contexto universitario es un ejemplo de ello, y por eso las prácticas de lectura se van a caracterizar y organizar en torno a los campos del saber que allí circulan.

De acuerdo a lo expresado en el comienzo del capítulo, las prácticas de lectura conllevan procesos cognitivos para la comprensión de nuevos conocimientos. Para lograr entender e interpretar el texto escrito, el lector debe posicionarse en un rol activo ya que además de las habilidades de descodificación es necesario implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua. Con respecto a esto, Solé (2000) señala que “el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión” (p.20). Es decir, que las diferentes estrategias que se emplean a la hora de leer van a ser particulares de cada lector debido a que son movilizados por finalidades y expectativas diferentes.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto y que pueda ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le interese. Esto solo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que permita el avance y retroceso, que posibilite parar, pensar, recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo, plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué es secundario. Resulta importante que el lector pueda interrogar al texto con el objetivo de reconocer si está logrando comprender, y en el caso de que no lo esté haciendo pueda llevar a cabo acciones para solucionar ese obstáculo. Este proceso de evaluación que pone de manifiesto el lector denota una forma de leer eficaz y productiva.

Por otra parte, en el propósito de lograr construir significados acerca del texto, el lector pone en juego sus esquemas de conocimiento. Es por esto que, Solé (2000) plantea caracterizar al lector como un lector activo debido al esfuerzo cognitivo que realiza para procesar y atribuir significado a lo que se encuentra escrito. Para este trabajo cognitivo, los conocimientos previos y el bagaje experiencial son indispensables, tanto para la comprensión de la lectura como para la motivación e interés en la misma. Aquí toma relevancia el rol del docente, ya que es necesario que conozca ese bagaje de los estudiantes, aunque no va a ser igual en todos, porque será un limitante para que puedan acceder a ciertos textos. Si el lector no posee los conocimientos previos para que pueda abordar el texto que se le presenta, es posible que lo abandone. Es por esto que los docentes frecuentemente ofrecen guías que orientan la lectura de los estudiantes, promoviendo el interés y las expectativas sobre el texto propuesto.

Se puede considerar a la lectura, desde su valor epistémico, como herramienta intelectual que posibilita el aprendizaje en el ámbito académico. Leer es una de las prácticas más constantes en la rutina de los estudiantes, como así también es la manera en que toman contacto con las producciones académicas de cada disciplina. Aprender a partir de la lectura conlleva un proceso de comprensión en la medida que esta permite acercar al lector a un mundo de significados. Ese proceso de comprensión e interpretación de un texto, Vázquez (2016) señala que como propósito de aprendizaje, implica la adquisición de nueva información y su reconstrucción con el fin de lograr una asimilación significativa y profunda de los contenidos. Asimismo, podemos establecer que el sujeto cuando lee aprende debido a que la información que proponen los textos amplía, modifica o introduce nuevas variables a los esquemas previos del lector, permitiendo una integración y reorganización de los conocimientos.

Consecuentemente, consideramos que resulta necesario tener en cuenta las estrategias y procedimientos que favorecen a la comprensión de la lectura. Boatto, Vélez y Bono (2016) a partir de diferentes investigaciones exponen que las estrategias utilizadas por los estudiantes son las que comprenden la relectura del texto, detenerse para pensar, realización de anotaciones en el texto, atención a los datos del autor y acciones como subrayar, listar ideas principales, elaborar esquemas y cuadros sinóptico, buscar en el diccionario palabras que no conocen, establecer relaciones, resumir y reorganizar la información. Para que se lleve a cabo la construcción de aprendizajes dependerá que dichos procedimientos y estrategias hayan permitido la ampliación, relación y reorganización de los conocimientos anteriores que tenía el sujeto con los nuevos conceptos.

A partir de un abordaje psicopedagógico, el acto de leer promueve como estrategia la interpretación, mediante la cual se enlazan el discurso de quien escribió el texto y el discurso nuevo de quien lo lee. Por consiguiente, a través de la lectura es posible, según Schlemenson (2007):

seguir el sentido del texto de acuerdo a los pareceres de quien lo lee, la lectura es un intento de recuperación de sentido que se transforma de acuerdo con la subjetividad del lector, quien mientras lee está en diálogo con el conjunto de las experiencias psíquicas y las situaciones significativas que convoca el acto de leer y el sentido de lo que lee (p.25).

Para dar continuidad a este abordaje, resulta importante entender que en la lectura existe una construcción de significados que todo sujeto elabora a partir del encuentro entre el principio de realidad y la lógica del texto. Para ello es necesario que el sujeto lea desde la autonomía de su pensar, ya que ese pensamiento es el que le permite reflexionar y cuestionar sus conocimientos. En este sentido, el doctor en Psicología por la Universidad de Buenos Aires, Gustavo Cantú (2007) sostiene que “la lectura (en tanto construcción de significados), como el aprendizaje en general, permite integrar novedades con la condición de poner en cuestionamiento viejas referencias” (p.46) debido a que el sujeto debe confrontar lo que el texto dice para no enajenar su pensamiento y lograr inferir aquella información que no se encuentra explícitamente en el texto.

Para finalizar este capítulo, podemos resaltar que el acto de leer y escribir se constituyen, herramientas fundamentales en el proceso de aprendizaje, a partir de estas, el sujeto produce y transforma nuevos conocimientos en función de los conocimientos previos que ha adquirido con el tiempo. En el ámbito universitario, por medio de la lectura y la

escritura, el estudiante interactúa con los contenidos específicos del campo en donde se está formando, ya que, a través de las mismas, este pone en marcha una constante reflexión y capacidad crítica que le permitirán aprender. Es por esto que el sujeto para entender e interpretar un texto escrito, debe posicionarse en un rol activo, es decir, empleando habilidades como la descodificación e inferencia en el desarrollo del mismo.

Capítulo 2

Los ingresantes y su incorporación a una nueva comunidad discursiva

Los ingresantes y su incorporación a una nueva comunidad discursiva

En el siguiente capítulo, planteamos un bagaje de conceptos que nos resulta fundamental abordar para comprender lo que implica ingresar como estudiante al ámbito universitario. A partir de ello, las nociones de comunidad discursiva, oficio del estudiante y trayectorias educativas nos permitirá concebir los desafíos y factores que se les presenta a los nuevos miembros de una institución educativa de nivel superior.

Luego, nos centraremos en especificar y describir las teorías que conceptualizan y permiten entender la complejidad del proceso de aprendizaje. A partir de este, es necesario destacar su vinculación con el proceso de enseñanza, el acompañamiento y las interacciones que allí se constituyen. Para luego, plantear las condiciones y dimensiones implicadas en el modo por el que cada estudiante, en su singularidad, aprende. Finalmente, se desarrolla lo que implica para los que ingresan a una nueva comunidad discursiva, adquirir ciertas habilidades en relación a leer y escribir en la universidad y junto a ello, las dificultades que surgen en el transcurso.

2.1 Conceptos para pensar la noción de ingreso

La carrera de Licenciatura en Psicopedagogía del ciclo lectivo 2022 en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba cuenta en su matrícula con la inscripción de 303 estudiantes en el primer año (dato proporcionado por despacho de alumnos de dicha facultad). Mediante el cursado (y acreditación) presencial de 45 unidades curriculares, de las cuales 21 son anuales y 24 cuatrimestrales, el estudiante ingresante tiene como objetivo formarse con un perfil competente para el ejercicio profesional. El perfil de egresado de esta carrera de grado, según la Resolución Rectoral N° 0179/16 Licenciatura en Psicopedagogía, propone que el graduado haya adquirido:

- conocimientos sobre las diferentes teorías y enfoques de los factores del desarrollo humano y los procesos de aprendizaje, modalidades de inclusión integral de niños, fundamentos teóricos de intervenciones psicopedagógicas y procesos de investigación científica y problemáticas propias en la que se desarrolla la práctica profesional;

- habilidades para elaborar propuestas de intervención y aplicar metodologías y técnicas que permitan realizar diagnósticos y tratamientos psicopedagógicos, conformar, supervisar y formar equipos interdisciplinarios, y relacionarse con personas y grupos; y

-actitudes referidas a la valoración del desarrollo psicopedagógico y de la investigación, al sentido ético profesional y de compromiso, la reflexión de la propia práctica profesional y la interpretación crítica de los desarrollos teóricos y prácticos de la disciplina.

El estudiante que ingresa a los estudios de una carrera universitaria se inscribe en una comunidad académica nueva que le requerirá un proceso de aprendizaje de las convenciones internas del ámbito en el que participe. Ana María Ezcurra (2007), Licenciada en Psicología, Doctora en Estudios Latinoamericanos y Ciencias Políticas y Sociales, sostiene que, el ingresante novel se configura en una transición, que tiene como característica ser “un proceso de ajuste a un mundo universitario nuevo, y en ocasiones, completamente desconocido, que por eso, suele acarrear dificultades” (p. 14). Estas dificultades pueden verse ocasionadas por dos cuestiones interrelacionadas, en primer lugar, por el desempeño del estudiante y la brecha que existe entre su capital cultural y la cultura académica predominante. Y, en segundo lugar, por la distancia que las instituciones tienen entre el estudiante real y el esperado desde un ideal implícito. Es por esto que Ezcurra (2007) propone como unidad de análisis e intervención, a las instituciones y su compromiso por tener en cuenta esas desigualdades que pueden llegar a ser uno de los factores que condicionan el éxito de los estudiantes o el abandono.

En relación a esto, la concepción de capital cultural, concepto sociológico acuñado y popularizado por Pierre Bourdieu engloba nociones de saberes y habilidades cognitivas (como saber estudiar, tomar apuntes, preparar exámenes) que habitualmente se piensa que los estudiantes de primer año ya saben al ingresar a la carrera. Resulta importante, entonces, que aquellos saberes que son propios de la cultura académica sean tenidos en cuenta a la hora de enseñar para evitar la reproducción de desigualdades.

Por otra parte, consideramos que, en la inserción de la institución universitaria los estudiantes además de aprender los saberes disciplinares necesarios deben aprender sobre la comunidad discursiva que allí se pone en juego. Al hablar de comunidad discursiva, hacemos referencia a lo que Adriana Chacón-Chacón y Claudia Marcela Chapetón (2019), definen como prácticas comunicativas del conocimiento. Éstas, permiten la circulación de discursos de formas particulares de cada campo disciplinar, en donde leer y escribir se conciben como las principales prácticas discursivas de la comunidad académica. Por lo cual, el predominio de dichas prácticas es observable en los dispositivos de ingreso, egreso y permanencia en la universidad. Además de configurarse como herramientas para extender y mantener el saber del grupo, e iniciar a los aprendientes.

En este sentido, Carlino (2005) explica que “el quehacer habitual de las comunidades discursivas genera expectativas entre sus miembros, que debe atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos” (p. 12). En consecuencia, el estudiante que comienza sus estudios universitarios necesita conocer y aprender las reglas, códigos, convenciones y prácticas discursivas propias de la comunidad a la que se está insertando. Para ello, las prácticas de lenguaje (lectura y escritura) con las cuales se produce y legitima el conocimiento de cada campo disciplinar deben ser acercadas a los estudiantes por los que resultan ser expertos de ese saber: los docentes. Por lo tanto, otro desafío que enfrenta al estudiante universitario, implica para Camps y Castelló (como se citó en Vázquez, 2016) “adquirir la habilidad de la lectura y aprender a expresar sus ideas con cohesión, coherencia y adecuación a la situación comunicativa esperada en el nivel superior y en el campo” (p. 75).

En concordancia con lo anteriormente mencionado, nos resulta interesante hacer hincapié que el estudiante en su paso por las instituciones educativas, para constituirse como tal y en busca de construir saberes, experimenta situaciones de diferente carácter para constituir su rol. Estas situaciones que llevan a la construcción del rol del estudiante son, en relación a la inscripción institucional (acerca del sistema educativo y la organización y el proyecto de la institución), a la convivencia y participación institucional y a las actividades propiamente pedagógicas y académicas (propuestas de enseñanza de los espacios curriculares, prácticas de estudio y estrategias para resolver situación de evaluación y acreditación).

Estos saberes, que son además sostén del aprendizaje, constituyen para Perrenoud (2006) el oficio del estudiante. Dicho autor, concibe la tarea del estudiante como un oficio que va a aprender dentro de las instituciones educativas donde sea miembro mediante complejos procesos de socialización. Por otra parte, Perronoud (2006) sostiene que “el oficio del alumno no es siempre el mismo” (p. 219), ni es un oficio que se aprende plenamente y de una vez, ya que se transformará debido a la dinámica de cada institución por la que transitan. En cada dinámica se encuentran concepciones de aprendizajes diferentes, distintos métodos y modos de gestión de clases, particulares expectativas y representaciones sociales sobre el oficio del estudiante que circula entre los adultos (docentes, directivos, familia, otros actores) y otros estudiantes.

En esta misma línea, con el objetivo de reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las aulas, la Especialista en Educación Flavia Terigi (2009), propone el abordaje de las trayectorias educativas de los estudiantes. Esto permite analizar la singularidad y heterogeneidad en las cronologías de aprendizaje de los estudiantes. La autora,

además, hace una diferenciación entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales. Las trayectorias teóricas tienen como estructura la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción; y se caracterizan por un recorrido lineal y homogéneo. En cambio, las trayectorias reales denota la existencia de trayectorias con la presencia de variables y modos heterogéneos. Esto resulta importante porque implica conocer las variadas configuraciones y recorridos que ayudan a construir la biografía de cada estudiante y sus diferentes experiencias en el sistema educativo.

2.2 Teorías del aprendizaje para entender el ingreso

Las teorías psicológicas del aprendizaje constituyen uno de los fundamentos característicos para las prácticas profesionales en educación. En la medida en que explican los distintos tipos y modalidades de aprender, las condiciones y los contextos en que el mismo se desarrolla, los obstáculos que lo impiden, los procesos que lo favorecen y lo que puede entenderse como común para todos los sujetos, así como lo personal y característico. Todas estas cuestiones son fundamentales para pensar las prácticas educativas contextualizadas en un tiempo social, político, económico y cultural. Algunas teorías del aprendizaje se basan teniendo en cuenta esa contextualización, otras ignoran o simplifican y por lo tanto no siempre facilitan la comprensión de la complejidad del proceso de aprendizaje.

Para exponer los tipos de teorías sobre el aprendizaje tomamos los aportes de Juan Ignacio Pozo (1996) y de Cecilia Ziperovich (2004), quienes coinciden en tres teorías que se encargan de estudiar el aprendizaje. La teoría conductual, la teoría cognitiva y la teoría constructivista. La teoría conductual es la primera teoría que estudia la forma de entender el aprendizaje humano. Tiene sus orígenes a principios del siglo XX, sus principales representantes son Pavlov, Watson y Skinner, quienes plantean al proceso de aprendizaje como un asociacionismo conductual, por lo tanto, entiende al conocimiento aprendido como una copia de la estructura real del mundo. Es decir, es un aprendizaje basado en el origen de estímulos del entorno, aprendiendo qué cosas tienden a suceder y que consecuencias suelen derivar de esas conductas, es una asociación de estímulo respuesta.

Desde esta perspectiva se considera que planteando una buena serie de objetivos y tareas, que se sostengan en ciertas técnicas de aprendizaje específicas y acompañadas de un programa de refuerzos adecuado, en donde el profesor es el encargado de llevarlas a cabo, se obtendrá como resultado un aprendizaje eficaz. Por otro lado, el estudiante tiene un rol pasivo

en el proceso enseñanza-aprendizaje, y aprende de manera mecánica lo que es ofrecido por el docente.

Por otra parte, la teoría cognitiva, tiene sus orígenes a finales de la década de los 50 y surgió para sustituir las perspectivas conductistas como visualización de la falta de la concepción de mente en el conductismo. Sus principales exponentes son Jean Piaget, David Ausubel y Jerome Brunner. Quienes se interesaron por estudiar las representaciones mentales, la percepción, atención, memoria, lenguaje razonamiento, con el fin de comprender la conducta humana. Desde el cognitivismo el aprendizaje es entendido como la adquisición de conocimientos, es decir, el estudiante tiene un rol activo y procesa la información, llevando a cabo operaciones cognitivas durante el proceso y almacenando en su memoria, a través de las habilidades que le enseña el docente.

El constructivismo emergió entre los años 1970 y 1980, como respuesta a la visión de la teoría cognitiva de Piaget y Brunner. A diferencia de esa corriente, el constructivismo toma a los estudiantes como sujetos activos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ya que se aprende interactuando con el medio ambiente y reorganizando nuestras estructuras mentales. Como consecuencia, el conocimiento es una construcción del ser humano como producto de su relación con el entorno, sus propias capacidades y esquemas previos. Desde esta perspectiva los estudiantes son considerados como los responsables de interpretar y darle sentido al nuevo conocimiento, trabajando de manera individual como también grupal, en donde el docente actúa como mediador y facilitador del contenido. El constructivismo implicó un cambio de mentalidad donde ya no se concibe al estudiante solo como individuos que almacenan de forma puramente memorística la información recibida.

2.2.1 Procesos de enseñanza y aprendizaje

Para comenzar vamos a partir de las definiciones de aprendizaje y enseñanza. En cuanto a la concepción de aprendizaje tomamos a Norma Filidoro (2004) que lo define como:

Proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar. (p. 16)

En este sentido, podríamos decir que esta concepción de aprendizaje va de la mano de la teoría constructivista, que definimos anteriormente. Ya que lo concibe como un proceso en donde el estudiante mediante sus saberes previos y los nuevos, puede apropiarse y transformar

los conocimientos. A través de la interacción con sus compañeros, actividad que debe ser promovida por la mediación del docente, para que se propicie un ambiente en donde sea posible la comunicación y el intercambio.

Ahora bien, en cuanto a la enseñanza tomamos la definición de Gvirtz y Palamidessi (1998), quienes sostienen que es “una actividad, un hacer, una práctica” (p. 133). En otras palabras y ampliando un poco, podríamos decir que la enseñanza es un proceso concreto, situado y significado, que tiene como finalidad la transmisión de saberes para la promoción del mejoramiento integral de un sujeto. Para poder llevarla a cabo es necesario que haya al menos dos personas, una que posee el conocimiento o habilidades (enseñante) y otra que a partir de sus saberes previos va resignificando en función de la interacción con los nuevos objetos de conocimiento (aprendiz).

En este sentido, si bien se habla del proceso enseñanza-aprendizaje como una relación de causalidad, como proceso continuo y de necesidad, esto no es así. Debido a que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes, como plantean Gvirtz y Palamidessi (1998), se da una relación de dependencia ontológica entre ellos. Es decir, el concepto de enseñanza depende del concepto de aprendizaje, porque sin el concepto de aprendizaje no existiría el de enseñanza, ya que no tendría sentido desarrollar una actividad de enseñanza si no hubiera alguien que aprendiera. Entonces, a pesar de que la enseñanza y el aprendizaje son procesos interdependientes, no significa que siempre que se dé una actividad de enseñanza va a haber un aprendizaje asegurado. Sino que, la finalidad de la enseñanza es favorecer y guiar el proceso de aprendizaje.

Este proceso de enseñanza y aprendizaje supone la interacción de cuatro factores, el aprendiz, el enseñante, algo que construya un problema para el aprendiz para lo cual necesita ayuda del enseñante y el contenido necesario para resolver el problema. Estos cuatro elementos interactúan de forma dinámica debido al proceso de comunicación, y se desarrollan en un periodo determinado en el que el aprendiz trata de resolver el problema. Esto sucede cuando el aprendiz logra establecer relaciones significativas entre los recursos (contenidos) que le ofrece el docente y el problema. Y existe una comprensión cuando es capaz de aplicar esos aprendizajes a otras situaciones y problemáticas no planteadas por el docente.

2.2.2 ¿Cómo aprende el estudiante?

El proceso de aprendizaje no conforma una estructura definible como tal, ya que cada sujeto es particular y singular, no todos aprendemos en los mismos tiempos, y como se espera

que aprendamos, sino que este aprendizaje coincide con el contexto histórico, el organismo, una etapa cognitiva y del sujeto en particular. En relación a esto Sara Paín (1983) plantea cuatro dimensiones presentes en el proceso de aprendizaje, la dimensión biológica, la dimensión cognitiva, la dimensión social, y la dimensión del proceso de aprendizaje como función del Yo.

La dimensión biológica del proceso de aprendizaje, concibe que hay un aprendizaje en sentido amplio y un aprendizaje en sentido estricto. El primero, implica el despliegue funcional de una actividad estructurante que permita la construcción de las estructuras operatorias que se definen en tal actividad. Y el segundo, permite el conocimiento de las propiedades y la legalidad de los objetos particulares, a través de la asimilación que permiten una organización mental de lo real. Además, en esta dimensión se conciben tres tipos de conocimientos: el de las formas hereditarias programadas junto al contenido informativo en relación al medio en el que el sujeto actuará; el de las formas lógico-matemáticas que se construye progresivamente según la equilibración y coordinación progresiva de las acciones con los objetos; y, el de las formas adquiridas en función de la experiencia que proveen al sujeto de información con respecto al objeto mismo y sus propiedades.

La dimensión cognitiva del aprendizaje, se refiere a las formas en que se percibe, recuerda y piensa, a cómo se descubre, almacena, transforma y utiliza la información el sujeto. Los estilos reflejan patrones de procesamiento de información y están relacionados con las tendencias de la personalidad del individuo. Son conjuntos de rasgos estables intelectuales, afectivos y emocionales mediante los que una persona interactúa en un ambiente de aprendizaje. Se encuentran integrados por habilidades cognitivas y metacognitivas. Se infieren las diferencias individuales en la organización y procesamiento de la información y la propia experiencia. Explican las diferencias individuales en la forma en que se utilizan los procesos cognitivos y son un componente de la personalidad.

La dimensión social del aprendizaje, alude a la habilidad de relacionarse con otras personas. Se obtiene mediante una comunicación que implica una escucha activa, así como la puesta en práctica de actitudes asertivas y empáticas con los demás. Esta relación con el grupo de iguales es importante en el proceso educativo, porque favorece el desarrollo social y la interiorización de las normas. Esta dimensión se refiere a la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que se pertenece, a través de las interrelaciones con los distintos integrantes del mismo, que permite al individuo convertirse en un miembro activo de su grupo.

Y por último la dimensión del proceso de aprendizaje como función del Yo, la cual es una estructura que tiene como objetivo establecer contacto entre la realidad psíquica y la realidad externa. En donde tiene la función de transformar los datos sensoriales en elementos utilizables para ser pensados, rememorados, soñados, e integrados al conocimiento como partes del sujeto. Esta función del Yo permite al sujeto pensar y poder aplazar el cumplimiento de un acto y de anticipar las condiciones en que ese acto es posible. Además, permite la capacidad de decidir lo que conviene y lo que no. Por lo tanto, se puede considerar que el aprendizaje reúne en un solo proceso a la educación y el pensamiento, ya que los dos son posibles en el cumplimiento del principio de realidad.

Además de las dimensiones del aprendizaje Sara Paín (1983) expone dos tipos de condiciones para el aprendizaje, las condiciones externas y las condiciones internas. La combinación de ambas encabeza la definición operacional del aprendizaje ya que determina las variables de su acontecer. Las condiciones externas definen el campo del estímulo, en donde se tiene en cuenta el aspecto social del aprendizaje, tomando como estímulo la situación global en la que el sujeto está inmerso, esta situación se convierte en el problema y el aprendizaje en la estrategia para resolver ese problema. Entonces, se puede decir que las condiciones externas son las acciones que el docente realiza durante el proceso de enseñanza, y se encargan de reforzar las condiciones internas de aprendizaje en los estudiantes.

Las condiciones internas del aprendizaje son las habilidades y capacidades que el estudiante posee, y hacen referencia a tres planos estrechamente relacionados. El primero es el cuerpo que es el mediador de la acción y como asiento del yo formal. Es con el cuerpo con lo que se aprende. Y las condiciones del mismo, sean constitucionales, heredadas o adquiridas, favorecen o retrasan los procesos cognitivos y los de aprendizaje.

El segundo plano es la condición cognitiva del aprendizaje, que son las estructuras capaces de organizar los estímulos del conocimiento. Así, cada uno de los temas de enseñanza supone una coordinación de esquemas en un ámbito particular, práctico, representativo, conceptual y según un nivel de equilibración particular, logrado por regulaciones, descentraciones intuitivas u operaciones lógicas prácticas o formales.

El tercer plano es el del comportamiento, en donde el aprendizaje es concebido como un proceso dinámico que determina un cambio, este proceso supone un procesamiento de la realidad y un cambio en las posibilidades del sujeto de actuar sobre ella. Entonces el aprendizaje será más rápido cuanto mayor sea la necesidad del sujeto de aprender. Esta motivación por aprender está atravesada por algunas variables, las expectativas, el interés, el premio, el castigo, las necesidades adquiridas, entre otras.

2.3 Las tareas de lectura y escritura

Si bien se considera que los procesos de lectura y escritura están en una constante interrelación, es decir, una lleva inevitablemente a la otra y esto produce un enriquecimiento mutuo, en donde se puede afirmar que no es posible una escritura eficiente sin una lectura profunda que la preceda. Sin embargo, esta articulación que existe entre dichos procesos, no condicionan o delimitan que las estrategias implicadas en el proceso de lectura y escritura sean idénticas, se confundan o que no puedan ser independientes en algunos momentos. En este sentido, Alicia Vázquez e Ivone Jakob (2016) manifiestan que según el tipo de tarea va a implicar procesos determinados en los estudiantes para resolverla. “Las tareas de lectura y escritura que estimulan procesos activos de pensamiento y conducen a operar transformaciones de la información, son las que potencialmente generan aprendizajes constructivos.” (p. 110).

En relación a lo anterior, cuando se lee variedad de documentos para escribir un texto académico, es indispensable realizar actividades de búsqueda, comprensión, síntesis y construcción de la información recolectada. Montserrat Castelló, Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López (2011) exponen que este proceso hay que realizarlo “teniendo en cuenta que la finalidad de esta actividad consiste en elaborar un texto propio, original y diferente de las fuentes en las que se apoya, lo que en definitiva exige activar tanto un determinado rol de lector como de escritor” (p. 102).

En cuanto al proceso de escritura, las autoras Vázquez y Jakob (2016), plantean que esta actividad abarca tres procesos principales, el planeamiento, la redacción y la revisión. Es preciso aclarar que estos procesos no se dan como una serie de pasos a seguir de manera secuencial, lineal y fija, sino que se caracteriza por su recursividad que permite un ida y vuelta de revisiones entre ellos. El proceso de planeamiento, se basa en elaborar una idea general con palabras claves del texto que se va a escribir. Dentro del planeamiento se encuentran subprocesos, la elección de ideas, la organización de ideas y la formulación de objetivos.

La elección de ideas implica la búsqueda de información, permitiendo recolectar ideas fragmentadas, aisladas y en algunos casos contradictorias que servirán en el proceso siguiente. La organización de estas, como bien lo define la palabra, es el momento en donde se vincula y organiza la información, permitiendo que se establezcan nuevos vínculos y generando nuevos conceptos. La formulación de objetivos, determina las metas que orientan el proceso de escritura, comprende los objetivos de procedimiento que implica iniciar el texto con una

pregunta o ejemplo, y los objetivos temáticos que se encargan de argumentar en favor o en contra y de explicar un punto de vista.

El proceso de redacción, consiste en la textualización de las ideas pensadas previamente. Es decir, la escritura de oraciones y párrafos tiene que tener relación con los objetivos y metas esperadas. Para poder producir un texto que sea comprensible por los lectores. Este proceso comprende los aspectos de lexicalización y sintagmatización por un lado, y textualización por otro. La sintagmatización y lexicalización consisten en producir enunciados y seleccionar las unidades lingüísticas más apropiadas para designar las realidades extralingüísticas a que aludirá el texto. La textualización es la organización de esos enunciados, teniendo en cuenta la cohesión del discurso escrito para asegurar una comprensión por parte del lector.

Y, por último, el proceso de revisión que tiene como objetivo permitir la profundización del conocimiento sobre el tema del escrito, como así también mejorar y perfeccionar el texto. Para esto, se llevan a cabo dos subprocesos, la lectura que consiste en la evaluación del texto para considerar si este responde con las metas propuestas. Y la corrección, que implica la modificación del texto o del plan de escritura. Este proceso de revisión se lleva a cabo durante todo el desarrollo de la escritura, de una manera constante y permanente para facilitar la revisión de la producción escrita final.

Con respecto al proceso de lectura, Montserrat Castelló, Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López (2011) proponen tres estrategias a la hora de leer múltiples documentos para producir un texto. La primera es la corroboración de los documentos, comparar la información de diferentes documentos con la información proveniente de otros recursos y de los saberes previos, como paso preliminar antes de integrar una lectura como recomendable. La segunda es la evaluación de la fuente, implica determinar qué tipo de fuente es, quien es el autor, la fecha de publicación, para considerar qué tipo de lectura realizar y poder interpretar su contenido. La tercera es la contextualización del documento, ubicar en la dimensión temporal y espacial el evento valiéndose del conocimiento previo. Estas estrategias permiten un mayor debate e integración entre los distintos materiales de lectura.

En conclusión, podemos decir que la lectura para escribir textos académicos, o viceversa, la escritura de textos académicos a través de la lectura de otros, implican el uso estratégico de procesos de representación que se relacionan con los procesos de búsqueda de información situados en un contexto social y cultural. El cual permite la comprensión y síntesis de los conocimientos. A pesar de que los estudiantes mediante la participación de las prácticas discursivas en el contexto de educación superior, pueden adquirir de manera

implícita estos procedimientos, Montserrat Castelló, Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López (2011) señalan que “los procesos de socialización implícita en tales contextos no garantizan la adquisición ni la adecuada alfabetización de los estudiantes en los procesos de síntesis del discurso.” (p. 110)

2.3.1 El acompañamiento docente en las tareas de lectura y escritura

Ahora vamos a centrarnos en comprender los aspectos que resultan necesarios en el accionar docente y que se ponen en juego en sus prácticas de enseñanza con el objetivo de lograr un acompañamiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, nos interesa aquí comprender la importancia de dicho acompañamiento en las actividades que conllevan procesos de escritura y lectura.

Como bien expusimos anteriormente, para que los estudiantes tengan acceso al proceso de alfabetización académica es necesario que exista un mediador entre ellos y los contenidos que guíe la enseñanza y participación, ofreciendo técnicas, recursos y herramientas que funcionan como estrategias facilitadoras para los estudiantes. En relación a esto Paula Carlino (2005) plantea que:

Es necesario que los docentes se ocupen de enseñar a planificar y a revisar lo escrito y ayuden a anticipar el punto de vista del destinatario, de modo que en este proceso no sólo se mejore el producto sino que se guíe a sus autores a poner en práctica el escribir como herramienta para pensar los contenidos de cada materia. (p. 31)

Así el acompañamiento se encuentra en los espacios que los docentes despliegan como andamiaje sus orientaciones para la promoción de aprendizajes más significativos, permitiendo también, luego, una autonomía gradualmente del sujeto frente a las tareas de lectura y escritura académica.

Entonces, si hablamos de acompañamiento docente nos remitimos, en palabras de Gloria Borioli (2015), a la:

Centralidad de ofrecer condiciones de producción que faciliten el advenimiento de una palabra cargada de subjetividad que sepa qué hacer con las palabras de otros, de una palabra que revele. De ahí, en suma, nuestra invitación a acompañar la escritura de los alumnos jugando entre la norma y la libertad, para que cada uno haga de sí un sujeto capaz de demostrar su palabra. (p. 51-52)

En este sentido, el acompañamiento adquiere un sentido fundamental ya que el mismo está ligado a la promoción de movimientos saludables y crecimiento de las relaciones

intersubjetivas entre docentes y estudiantes. Esto permite que en la práctica de proceso de aprendizaje que transitan los estudiantes el ofrecimiento de experiencias mediante las actividades propuestas por docentes abran la posibilidad de nuevas significaciones, sentidos e interpretaciones

En relación al docente, el sujeto enseñante que acompaña, Fernández (2002) señala que su papel es prioritario debido a que “más importante que el contenido enseñado es cierto molde relacional que se va imprimiendo sobre la subjetividad del aprendiente” (p.35). Esto quiere decir, que los docentes posicionados como sujetos poseedores de la información y del conocimiento, a la hora de acompañar a los aprendientes deben hacer hincapié en favorecer un espacio para aprender. Brindando el acercamiento de las herramientas necesarias para que sea posible la construcción del conocimiento y los estudiantes puedan constituirse como sujetos creativos, deseantes y pensantes.

Para continuar desarrollando la concepción de acompañamiento, es importante manifestar que el docente como experto en el campo específico de cada unidad curricular es quien con sus intencionalidades y compromiso va a guiar en las lecturas y producciones escritas. Estas prácticas (lectura, escritura, producción y análisis de textos) para Carlino (2009) pueden resultar desafiantes para los estudiantes y por ello es necesario recibir un acompañamiento para sostener y mejorar gradualmente y no caer en el abandono por la desorientación y el desánimo. Por tal motivo, los docentes en sus clases deben orientar las prácticas de lectura y las producciones escritas que son esperables en los alumnos en cada tema desarrollado ya que “estos cambios didácticos contribuirán a que los estudiantes adopten roles más activos que los llevaran a aprendizajes más profundos y duraderos” (Carlino, 2009, p. 5).

Para finalizar, se hace necesario destacar que los modos de acompañamiento desplegados por los docentes que orientan el proceso de lectura y escritura de los estudiantes son un tipo de vinculación que se da en un tiempo y espacio sostenido y determinado. Ese sostén que es una constante retroalimentación, explican López, Rodríguez y Moyano (2020), debe “ayudar a encontrar la voz autoral, promover la autorización a inscribirse como enunciatarios de un texto disciplinar” (p. 44). Y es en esa búsqueda por apropiarse de una autoría productiva, que el sujeto aprendiente puede construir nuevos conocimientos.

2.4 Dificultades que pueden surgir a la hora de leer y escribir en la Universidad

Durante este recorrido teórico, hemos comentado lo que implica para los ingresantes de la licenciatura el ingreso a una nueva comunidad discursiva y, junto a ello, aprender los modos de leer y escribir que la universidad demanda. Tal como lo expresa Carlino (2005) cuando afirma que los estudiantes se encuentran frente a una diversidad de información, esto, frecuentemente trae dificultades a la hora de comprenderla y analizarla. Estas dificultades tienen estrecha relación con el proceso que implica un nuevo aprendizaje, sin embargo no necesariamente se deben a que los estudiantes no cuenten con las habilidades o técnicas de lectura y escritura. Dado que, al incorporarse a este nuevo campo de estudio, es inevitable que los estudiantes se involucren con bibliografía muy distinta a la que acostumbraban trabajar habitualmente en sus estudios anteriores, donde se les solicita un modo diferente de leer, comprender y escribir una nueva información.

A su vez, nos resulta interesante considerar que en el nivel secundario, los estudiantes estudian textos que tienen características diferentes al género académico. Como lo enuncian Fernandez y Carlino (2010) en una comparación entre los textos escolares que son breves, de tipo manual, y los textos universitarios que son más extensos, con un contenido complejo desde distintos autores. Es por esto que, “si bien desde la universidad se espera que los estudiantes lean para aprender de modo reflexivo, crítico, estratégico y comprometido, en muchas ocasiones las lecturas de los estudiantes se alejan de este tipo de procesos” (Boatta et al., 2016, p.55).

Siguiendo con la lectura académica, Carlino (2005) sostiene que los ingresantes al iniciar su trayectoria universitaria interactúan con textos académicos con contenidos específicos de la comunidad discursiva en la que están insertos, lo cual, resulta novedoso. Sin embargo, Di Stefano y Pereyra (2004) van a decir que, para los estudiantes, estos mismos textos, resultan monológicos e incuestionables y, en consecuencia, adoptan una postura pasiva frente a los mismos.

Además, López y Bustos (2021) dan cuenta que para “apropiarse de las características de los textos pertenecientes a los géneros formativos, académicos y profesionales implica leer muchas versiones de cada tipo para ir construyendo un saber acerca de su estructura (...) para luego ir encontrando el propio estilo” (p.150). Es decir que, aprender a leer y escribir en la universidad, involucra un recorrido activo por los diversos géneros académicos que son propuestos por las diferentes unidades curriculares. Ya que estas, tienen la finalidad de

transmitir conocimientos propios del campo disciplinar y de visibilizar el tipo de escritura y lectura características del mismo.

Siguiendo con el desarrollo de las prácticas discursivas, en cuanto a la escritura académica, Carlino (2004) presenta cuatro tendencias de los universitarios al escribir. En primer lugar, la autora sostiene que los estudiantes a la hora de escribir no tienen en cuenta al destinatario, es decir, que sus escrituras están centradas en las propias ideas y no consideran al lector. En segundo lugar, surge el desaprovechamiento de la función epistémica de la escritura, ya que no se busca transformar conocimientos por medio de la misma. En tercer lugar, otra de las dificultades es la revisión superficial de sus producciones escritas que consiste en negarse a volver a pensar aquello que han escrito y que es posible modificar, más bien, toman esta instancia únicamente como un proceso de corrección para resarcir errores. Por último, en cuarto lugar, la autora expone cómo los universitarios van postergando el momento de empezar a escribir y no realizan un proceso previo (esbozos, ideas, perspectivas) antes de producir una síntesis o monografía, esto, trae como consecuencia que no se logre un enfoque propio en la producción escrita.

A modo de cierre, sostenemos que la lectura y escritura académica resultan ser herramientas fundamentales para la producción y transformación de conocimientos. Sin embargo, para los estudiantes que ingresan a la comunidad discursiva se vuelve un desafío, ya que se les demanda un modo de posicionarse frente a los textos académicos con los que nunca habían interactuado. En relación a esto, se puede dar cuenta lo importante que es la realización de un recorrido activo por las diferentes propuestas universitarias que tienen como finalidad transmitir conocimientos específicos de la carrera en la que se están formando. Y que este proceso de aprendizaje, por medio de la lectura y escritura académica, reciba el acompañamiento necesario para que se sostenga en el tiempo y no termine en un abandono.

Capítulo 3
Decisiones Metodológicas

Decisiones Metodológicas

En el siguiente apartado se desarrollarán las decisiones metodológicas que se llevaron a cabo, el tipo y el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos seleccionados para recabar la información, la población y muestra, como también las categorías de análisis. En este capítulo daremos cuenta de qué manera procedimos para realizar la práctica investigativa. Como ya lo hemos mencionado anteriormente, nuestra investigación parte de una serie de objetivos, los cuales, orientaron las diferentes tareas que efectuamos para dar respuesta al propósito de la misma.

3.1 Alcance de Investigación

El objetivo general de nuestra investigación tiene como finalidad indagar aquellos aportes de tres unidades curriculares que se dictan en la Licenciatura en Psicopedagogía y cómo estos aportes, mediante la lectura y escritura, favorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer año de la carrera mencionada, específicamente durante el año 2022. Para ello, consideramos necesario incluir en nuestra investigación, objetivos específicos, como mencionar las tareas de lectura y escritura que se le solicitan a los estudiantes para el abordaje del contenido propio de la disciplina, a su vez, describir de qué manera se acompaña a los estudiantes en el desarrollo de esas propuestas y, por último, caracterizar los aprendizajes que se esperan en función de las mismas.

A partir de esto optamos por abordar la práctica investigativa desde un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo de tipo exploratorio. Ya que este enfoque interpretativo, al caracterizarse por su diseño flexible, nos permitió acercarnos e indagar situaciones de la realidad subjetiva y múltiple de este fenómeno social que hemos elegido para su estudio, y que, a su vez, está inserto en un determinado contexto. En relación, la investigadora Irene Vasilachis (2006) propone que “la investigación cualitativa es utilizada, asimismo, para estudiar organizaciones, instituciones, movimientos sociales, transformaciones estructurales, entre otros” (p.34).

Al mismo tiempo, nuestra investigación es de carácter exploratoria ya que en el transcurso de la práctica investigativa, fuimos construyendo y seleccionando métodos para la recolección de datos. Así, recurrimos a la revisión de documentos, que en este caso son los programas pertenecientes a las unidades curriculares seleccionadas, y a la utilización de entrevistas semiestructuradas dirigidas a tres docentes que forman parte del equipo de estas cátedras, con la finalidad de obtener una mayor comprensión de la problemática.

Considerando que a partir de la realización de la misma, los resultados obtenidos no son concluyentes, sino que por el contrario dan lugar a que futuros investigadores tengan la posibilidad de retomarla enfocándose en otros aspectos.

Llevar a cabo una investigación de tipo cualitativa implica que el investigador se encuentre en una constante interacción con el fenómeno social que está estudiando, por lo tanto aquellos métodos que utilice para comprender los hechos no pueden ser aplicados por fuera de esa realidad que él intenta conocer. Con respecto a esto Vasilachis (2006) plantea que “las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador (...) forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto” (p. 27). Así mismo cabe destacar, que nosotras como estudiantes de la Licenciatura, en el inicio de nuestras trayectorias académicas hemos transitado por las unidades curriculares que tomamos para el análisis de nuestra investigación, por esta razón, nuestras subjetividades como estudiantes e investigadoras estuvieron involucradas en el desarrollo de esta práctica investigativa.

3.2 Unidades de análisis de datos e instrumento

Teniendo en cuenta la Resolución Rectoral N° 03/13 se creó en la Universidad Provincial de Córdoba la Licenciatura en Psicopedagogía, la cual fue aprobada por la Resolución Rectoral N° 16/15. Esta carrera de grado de modalidad plena dictada en la Facultad de Educación y Salud, cuenta con una duración estimada de cinco años y otorga el título a sus egresados de Licenciado/a en Psicopedagogía. Como hemos mencionado con anterioridad en nuestra investigación, el plan de estudio se estructura en un total de cuarenta y cinco unidades curriculares, de las cuales veintiuno son anuales y veinticuatro cuatrimestrales, dictadas a partir de una modalidad presencial. En el primer año se imparten diez de estas unidades curriculares (seis anuales y cuatro cuatrimestrales) entre las cuales se encuentran aquellas que hemos considerado propicias para la realización de nuestra práctica investigativa.

La primera que mencionamos es el Taller de Lectura y Escritura Académica que tiene un formato anual con una carga horaria de tres horas semanales, este taller cuenta con un equipo de tres docentes en total y un total de seis comisiones distribuidas en dos turnos (mañana y noche). Los objetivos generales propuestos en el programa de la cátedra (2022) son:

Reconocer las particularidades que presentan las prácticas discursivas en la universidad e incorporar las convenciones que las regulan; reconocer la propia manera de aprender identificando factores que favorecen u obstaculizan dicho proceso, a fin

de desarrollar habilidades de pensamiento y estrategias según los requerimientos de los aprendizajes en el nivel universitario; valorar la importancia del proceso de lectura, escritura y oralidad como herramientas fundamentales para acceder a los conocimientos necesarios para la formación profesional; y participar de instancias prácticas inherentes a la alfabetización académica con el objetivo de constituirse en una experiencia significativa para el acceso y permanencia en el nivel universitario (p. 1, 2).

La segunda unidad curricular es la Práctica 1: Eje: Las demandas psicopedagógicas contemporáneas que tiene un formato anual con una carga de tres horas semanales, el equipo está conformado por cinco docentes y cuenta con un total de siete comisiones divididas en dos turnos (mañana y noche). Entre los objetivos propuestos en el programa del año 2022 se plantean: “Construir una aproximación gradual al campo de la Psicopedagogía. Promover la autonomía en la formación universitaria, desde las competencias específicas inherentes al campo en cuestión” (p. 1).

La tercera es la asignatura Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea, el formato de la misma es anual con una carga horaria de dos horas semanales, son tres los docentes que forman parte del equipo de esta unidad curricular y es dividida en cinco comisiones que se imparten en dos turnos (mañana y noche). La cátedra en el programa (2022) propone:

Analizar y reflexionar sobre el surgimiento de la psicopedagogía como una síntesis de saberes y experiencias en el campo de la educación y la salud mental; identificar los diferentes aportes teóricos que contribuyen a la constitución del campo disciplinar de la psicopedagogía; analizar los orígenes de la psicopedagogía a partir de su institucionalización, identificando las distintas instituciones formadoras de Psicopedagogos en la ciudad, Provincia de Córdoba, en la Argentina y en el mundo; aproximarse al quehacer psicopedagógico a través del conocimiento de las distintas áreas y campos que favorezcan las opciones del alumno en su práctica futura como profesional; desarrollar una actitud reflexiva, crítica y creativa en el abordaje de las diversas situaciones de aprendizaje propuestas por la cátedra; participar activamente en el proceso de construcción de una práctica profesional psicopedagógica comprometida, responsable y ética; desarrollar la capacidad de búsqueda, selección, y análisis de fuentes documentales y materiales bibliográficos propios de las problemáticas y temáticas a tratar; y asumir una actitud crítica, responsable y participativa frente a la lectura de los diferentes textos a trabajar (p. 1, 2).

Como estudiantes de la Licenciatura que estamos finalizando nuestra trayectoria educativa, decidimos tomar como unidades de análisis estos tres espacios curriculares. Consideramos que en primer lugar, el Taller de Lectura y Escritura da lugar a que los estudiantes que ingresan a esta nueva comunidad discursiva adquieran habilidades en cuanto a la lectura y escritura académica. A partir de propuestas didácticas que parten de estrategias de estudio, lecturas de contextualización, organización de la información, géneros académicos, entre otros, el taller busca promover la autonomía de los ingresantes frente a los requerimientos propios de la universidad. En segundo lugar, optamos por la cátedra de Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea y la Práctica 1 cuyo eje es Las demandas psicopedagógicas contemporáneas, ya que los contenidos que se comprenden en estas unidades curriculares abarcan conocimientos específicos en torno al campo de la psicopedagogía y al quehacer psicopedagógico. Estas posibilitan el acercamiento de los estudiantes a la comunidad discursiva de la disciplina, lo que implica comenzar a pensar, escribir y leer psicopedagógicamente.

Del total de la población de once docentes que conforman los distintos equipos de estas tres unidades curriculares, elegimos una docente en representación de cada cátedra. A la hora de seleccionar la muestra, nos inclinamos por considerar la experiencia de cada una de las docentes y por sus años de trabajo en esa unidad curricular específica, además de sus formaciones académicas. Debido a que al contar con la experiencia pudieron dar cuenta de la información que le solicitamos, brindando un valioso aporte al proceso de investigación.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos que seleccionamos para llevar a cabo la investigación, se utilizó la investigación documental y la entrevista de tipo semiestructurada. En relación a la primera técnica mencionada anteriormente, Yuni y Urbano (2014) sostienen que esta “permite contextualizar el fenómeno a estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados; lo cual posibilita hacer un pronóstico comprensivo e interpretativo de un suceso determinado” (p. 100). Es por esto que se optó por analizar los programas de las unidades curriculares, lo cual nos permitió acceder a la planificación que realizan las docentes previo al comienzo de las actividades en el aula. Este panorama, se consideró como punto de partida para contrastar aquello establecido en un primer momento, con el decir de las docentes en relación a lo que sucede en el desarrollo de las clases.

En correspondencia con la segunda técnica utilizada, la entrevista, Aldo Rubén Ameigeiras (2006) explica que “constituye una herramienta clave para avanzar en el conocimiento de la trama socio-cultural, pero muy especialmente para profundizar en la

comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales” (p. 129). Es decir, que a partir de la interacción entre las entrevistadoras y la entrevistada, se logró recolectar información valiosa como las ideas, concepciones y nociones que se tienen acerca de la lectura y escritura como herramientas para construir aprendizajes en la carrera de psicopedagogía.

Con respecto al tipo de entrevista que utilizamos en la investigación partimos de la clasificación que plantean Yuni y Urbano (2006) de acuerdo a las diferentes formas que puede adoptar esta técnica, entre ellas seleccionamos la entrevista cara a cara de tipo semiestructurada. La misma se realizó en común acuerdo entre el equipo de investigación y las docentes pactando con antelación el día, la hora y el lugar. Con la intención de conocer sus decires, opiniones y sugerencias acerca de la problemática abordada, como también aquello que no expresaron verbalmente, pero manifestaron a través de sus gestos, miradas y silencios.

Siguiendo con la clasificación que proponen Yuni y Urbano (2006) según el número de participantes, decidimos realizar las entrevistas de forma individual, debido a que es una docente por cada unidad curricular. Además, el intercambio entre entrevistadora y entrevistada se volvió mucho más dinámico favoreciendo tanto la comunicación verbal como la comunicación no verbal.

Dentro de esta técnica, se encuentra el instrumento de recolección de datos, el cual es un guión de preguntas (ver Anexo 1) que fuimos planteando de acuerdo a nuestros intereses y a la información que necesitábamos recabar. En un primer momento realizamos un total de quince interrogantes de manera general para realizarle a las tres docentes de las diferentes unidades curriculares que habíamos elegido para la investigación. En un segundo momento, aquellos interrogantes se fueron modificando en cuanto a la especificidad de cada cátedra reduciendo la cantidad de preguntas y produciendo otras que den lugar a la repregunta en caso de que sea necesario. Y, en un tercer momento, producimos un guión de preguntas para cada una de las materias de acuerdo a los datos que nos interesan recolectar: Taller de Lectura y Escritura Académica (ver anexo 2), Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía contemporánea (ver anexo 3) y Práctica 1: Eje: Las demandas psicopedagógicas contemporáneas (ver anexo 4).

Sin embargo, a pesar de que estas entrevistas desde un primer momento estuvieron pensadas para que se lleven a cabo presencialmente, surgió la posibilidad de realizar dos de manera virtual, por lo que se llegó a un acuerdo con las docentes que lo solicitaron para que se realice de esta manera. Esto implicó contar con dispositivos electrónicos y una óptima conexión de WiFi (red inalámbrica) para que la misma se desarrolle de forma que cumpla con

la finalidad establecida. Estas se realizaron entre septiembre y octubre del año 2022, con una duración aproximadamente de 30 a 50 minutos.

Es necesario considerar que venimos de ser atravesados y afectados por una pandemia a nivel mundial desde 2019 y hasta principios del presente año, la cual irrumpió con la cotidianidad que conocíamos hasta ese momento. Durante ese periodo de tiempo y para cumplir con el Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio (ASPO) que se adoptó como medida de seguridad sanitaria ante la inminente llegada del COVID-19, se dio lugar a la creación y utilización de herramientas digitales. Estas posibilitaron la comunicación entre los sujetos, con la intención de continuar con las actividades diarias y acortar distancias comunicacionales e informativas. Entre estos instrumentos, que permitieron durante el periodo de la pandemia y que aún hoy permiten la conectividad y accesibilidad a reuniones y encuentros de manera virtual, tenemos a la plataforma Meet (aplicación utilizada para la realización de videollamadas de manera online diseñada por Google).

Hacemos mención de todo lo anterior con el propósito de remarcar que la utilización de la aplicación Google Meet nos permitió llevar a cabo dos de las tres entrevistas que realizamos para la construcción de nuestra práctica investigativa. La selección de usar la misma como una de las estrategias de recolección de datos, se presentó por la imposibilidad de concretar el encuentro con la docente de manera presencial debido a cuestiones de tiempo y personales. A través de esta herramienta digital como menciona Arias Gonzales (2020), se realizó de manera sincrónica entre las entrevistadoras y la entrevistada una comunicación en tiempo real interactuando mediante video y audio. Para obtener registro de esta entrevista, previamente se estableció el consentimiento con la docente y luego se procedió a la grabación del audio de la misma, con la intención de realizar una revisión posterior.

El uso de este tipo de estrategia virtual, nos facilitó poder concertar las entrevistas con las docentes de una manera inmediata, lo cual nos posibilitó una mayor flexibilidad en cuanto al espacio, ya que las mismas podían ser realizadas en cualquier lugar en el que se tuviera acceso a internet y a algún dispositivo tecnológico. Pero, por otro lado, a partir de esto, surge como desventaja la posibilidad de observar la comunicación no verbal que abarca los gestos, las miradas, las posturas, los silencios, entre otros que fueron difíciles de percibir debido a la calidad del video y el audio cuando la conexión a internet se tornaba inestable.

3.3 Proceso de categorización

En el siguiente apartado daremos cuenta de la construcción y distinción de las categorías de análisis que utilizamos a partir de los tópicos centrales de nuestra investigación. Estas categorías, como lo plantea Cisterna Cabrera (2005) son ejes temáticos que posibilitan recopilar y organizar la información, a su vez, dentro de las categorías surgen microaspectos que se denominan subcategorías. A continuación, presentamos las categorías apriorísticas, que elaboramos antes de la recolección de datos.

En primer lugar, se presenta la categoría llamada Propuesta de enseñanza para el ingreso a la Licenciatura en Psicopedagogía, en la cual la información compilada para su análisis, parte de tener en cuenta cuestiones tales como la planificación de las clases, las actividades, los tipos de consignas y la puesta en acto de la propuesta de las docentes. En segundo lugar en la categoría designada Modos de acompañamiento docente en el ingreso universitario, se analizan aquellas cuestiones que se realizan al momento de acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de primer año en torno a las prácticas discursivas. En tercer lugar, nos encontramos con la categoría que hemos denominado Noción de aprendizaje ligado a lo disciplinar, en ella se abordan cuestiones en relación a la concepción que tienen las docentes en cuanto al aprendizaje en sentido amplio y al aprendizaje a partir de la lectura y la escritura de los ingresantes de la Licenciatura en Psicopedagogía. Y, por último, en cuarto lugar, en la categoría Dificultades frente a las propuestas de lectura y escritura, se muestran las dificultades generales, en la lectura y en la escritura que plantean las docentes en consideración a los textos de género académico.

Capítulo 4
Análisis de datos

Análisis de datos

En el presente apartado se llevará a cabo el análisis de los datos obtenidos, con respecto a esto optamos por distribuir la información partiendo de la diferenciación de las tres unidades curriculares seleccionadas: Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea (la cual denominaremos UC1), Taller de Lectura y Escritura Académica (a la que designaremos UC2) y Práctica 1 Eje: Las demandas psicopedagógicas contemporáneas (a la que nombraremos UC3) del año 2022. Posteriormente procedimos a segregar las entrevistas realizadas, las cuales se encuentran en los anexos 5, 6 y 7, y los programas obtenidos de estas cátedras, en las respectivas categorías y subcategorías (anexo 8, 9 y 10).

Con respecto a la información recuperada, se establecieron una serie de categorías que estructuran los datos para su análisis correspondiente, estas son: Propuestas de enseñanza para el ingreso a la Licenciatura en Psicopedagogía, Modos de acompañamiento docente en el ingreso universitario, Noción de aprendizaje ligado a lo disciplinar y Dificultades frente a las propuestas de lectura y escritura. Para la presentación de los datos, se realizará el análisis e interpretación de los mismos en función del marco teórico y de cada categoría y subcategoría propuesta.

4.1 Propuestas de enseñanza para el ingreso a la Licenciatura en Psicopedagogía

Comparando los datos obtenidos de las tres entrevistas realizadas a las docentes y los datos extraídos de los programas de cada unidad curricular, podemos inferir que estas tres cátedras comparten la misma perspectiva en cuanto a la propuesta de enseñanza, ya que, se caracterizan por promover el pensamiento crítico y reflexivo, como así también formas autónomas e independientes por parte de los estudiantes frente a las distintas actividades y propuestas. A modo de evidencia se toman fragmentos de los programas de las unidades curriculares, donde se propone una metodología “(...) que promueva la participación de los alumnos a través de diversas actividades grupales e individuales, estimulando el pensamiento crítico, reflexivo e investigativo” (programa UC1). A su vez, se intenta “generar espacios donde los estudiantes puedan revisar sus formas personales de aprender, construyendo estrategias que les permitan fortalecer sus procesos de estudio, promoviendo formas autónomas e independientes frente a los distintos requerimientos académicos” (programa UC2). Además la docente de la UC3 en la entrevista enuncia que propone “consignas que permitan el análisis, pero que sea un análisis reflexivo y no que sea un análisis cosificador de cosas” (entrevista UC3).

Dentro de estas tres propuestas de enseñanzas para promover el aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico, se proponen diversas actividades de lectura y escritura, que pueden desempeñarse de forma individual pero también grupal. En palabras de la docente de la UC1: *“la posibilidad de recuperar y recapitular organizando la información a través de una síntesis, a través de un informe de lectura, a través de una monografía en algunos casos, a través de la elaboración de un trabajo práctico de otro tipo de informe que no es un informe de lectura”* (entrevista UC1). En los programas de las unidades curriculares 2 y 3 se establece que *“Se promoverán prácticas discursivas situadas mediante la realización de diversas actividades de lectura, escritura y oralidad desde las particularidades que estas prácticas presentan hacia el interior de la carrera de psicopedagogía.”* (programa UC2). Como también, *“Actividades teórico-prácticas de análisis y reflexión sobre los contenidos de la unidad curricular, en base a diferentes insumos: lecturas, recursos audiovisuales, viñetas, producciones artísticas, intercambios con expertos, ponencias sobre experiencias de prácticas profesionalizantes de estudiantes avanzadas/os, etc.”* (programa UC3). En relación a esto, a la hora de leer o escribir un texto académico es preciso realizar previamente actividades de búsqueda, comprensión, síntesis y construcción de la información recolectada. Siempre teniendo presente el objetivo de la escritura, que es elaborar un texto original, diferente y propio que se desprenda de las fuentes que sirvieron como base. Por lo tanto, es imprescindible que los docentes guíen esta tarea, para que los estudiantes aprendan a planificar y revisar la propia escritura, no solo con el objetivo de mejorar la producción, sino también como un procedimiento que les posibilite a los estudiantes considerar a la escritura como una herramienta para pensar los contenidos específicos de cada materia.

A la hora de planificar la clase, la docente de la UC1 plantea que con anterioridad determina qué textos va a proponer, especificando que: *“a la hora de planificar qué contenidos son los que voy a enseñar, qué grado de complejidad, con qué nivel de amplitud, complejidad, con qué nivel de abstracción lo voy a presentar y ahí qué tipo de selección de textos voy a elegir para que el alumno pueda apropiarse de estos contenidos.”* (entrevista UC1). En este sentido, se pretende propiciar un aprendizaje constructivo a partir de las actividades de lectura y escritura, ya que estas estimulan procesos activos de pensamiento y conducen a operar transformaciones de la información.

En relación a esto, la docente de la UC2 en la entrevista expone: *“primero que yo hago mucha vinculación; en los primeros ejes es como una introducción a lo que es la lectura y escritura académica. Entonces en los primeros ejes se habla sobre el ingreso a la universidad, sobre lo que es la construcción del oficio del estudiante, bueno está la escritura*

pública, la escritura privada” (entrevista UC2). Se considera fundamental que en el ingreso al ámbito académico, los estudiantes se apropien de ciertos modos de leer y escribir que les permitirán la comprensión y producción de textos específicos de la disciplina. Ya que, este ingreso implica incorporarse a un área de conocimiento especializado y una comunidad discursiva desconocida hasta el momento por los estudiantes.

Para este proceso de enseñanza-aprendizaje, la docente de la UC3 plantea que ella propone como estrategia: *“mantener las consignas y tratar de ir dándole profundidad a los análisis, no se, que tengan como aproximaciones, que uno pueda (...) profundizar y trabajar como con varias instancias en relación a un mismo material, porque no es la multitud, digamos no es la cantidad, sino la calidad con la que uno puede ir trabajando.”* (entrevista UC3). Teniendo en cuenta que la lectura y escritura son procesos complejos, estas estrategias y modos de enseñanza empleados por la docente permiten que los estudiantes se transformen a sí mismos y a sus saberes. A través del intercambio entre el pensamiento, la revisión y la reflexión de manera sistemática y crítica.

Esto es así, ya que es de suma importancia tener en cuenta estrategias y procedimientos que los docentes implementan, como la representación de la tarea, la búsqueda de información científica relevante, los procesos de comprensión de múltiples documentos, para promover que los estudiantes utilicen estas estrategias y las pongan en práctica a la hora de resolver tareas de lectura y escritura. Además, se debe considerar que escribir textos académicos es una escritura totalmente nueva para los estudiantes que ingresan por primera vez al ámbito académico, por lo tanto implica que deben aprender la estructura y reglas que son propias de esta escritura. Es por esto que el docente se encuentra comprometido desde su especificidad, a enseñar a escribir académicamente a los estudiantes brindando las estrategias y procedimientos para la lectura y escritura académica.

En relación al tipo de consigna que emplean las docentes para poner en práctica su propuesta de enseñanza, las docentes de la UC1 y la UC2 afirman que ambas trabajan en conjunto de forma articulada con sus cátedras, en la elaboración de una monografía para promover el trabajo colaborativo de los estudiantes, lo que implica una producción conjunta y supervisión de las docentes a cargo. Palabras de la docente de la UC1: *“la elaboración de la monografía, en donde se integran y articulan lo que serían las prácticas de lectura y escritura con el contenido del campo disciplinar propio de la Psicopedagogía a través de los ámbitos”* (entrevista UC1). La docente de la UC2 expone: *“cuando ven escritura pública ven lo que es la monografía y tienen consignas respecto a las cuestiones formales y respecto al tema en línea en general como se trabajó siempre de manera articulada con Historia, se les*

piden que aborde alguno de los ámbitos de la Psicopedagogía” (entrevista UC2). Ante esta propuesta de trabajar en conjunto entre diferentes materias, se favorece al proceso de aprendizaje implementando estrategias de enseñanza que promueven la interacción de los estudiantes entre sí, a través de la mediación del saber por parte del docente. Asimismo, este intercambio permite a los estudiantes la construcción y apropiación de conocimientos nuevos, como así también la resignificación de sus conocimientos previos.

En base a todo lo expuesto, podemos establecer que la propuesta de enseñanza que implementan las tres docentes entrevistadas, se posiciona desde el constructivismo que sostiene que se aprende interactuando con otros y con el medio. En donde el aprendizaje, se desempeña como un proceso situado y significado en el que se priorizan y promueven las producciones personales de los estudiantes con el fin de propiciar en ellos el pensamiento crítico y reflexivo. Por lo tanto, los estudiantes se conciben como sujetos activos en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual construyen conocimientos tanto de forma individual como grupal, en donde el docente tiene la posición y tarea de acercar el contenido, además de mediar entre éste y los estudiantes.

Por lo tanto, se puede decir, que la lectura y escritura académica propia del nivel universitario, será posible siempre y cuando haya un sujeto que sea parte de estas prácticas lectoescritoras. Y que a partir de ellas, se posicione como la articulación entre los textos específicos de la disciplina y la producción discursiva. Como así también, orientando y funcionando como sostén para los estudiantes.

4.2 Modos de acompañamiento docente en el ingreso universitario

A partir de los datos obtenidos en las entrevistas y los programas de las unidades curriculares, en cuanto a la categoría modos de acompañamiento docente pudimos observar un posicionamiento por parte de las docentes que tiende a guiar los procesos principalmente de escritura de los estudiantes. Como parte de ese acompañamiento, la docente de la entrevista 3 manifiesta su importancia porque ayuda a que la escritura sea más amena y aporta una mirada como lectora de las producciones de los estudiantes. Además, manifiesta que resulta indispensable: *“tratar de generar preguntas, de que revisen la redacción, sobre todo tratar de generar como cierta conciencia respecto de la propia escritura, de qué estoy queriendo decir, y eso que estoy queriendo decir, cómo lo está leyendo el otro”* (entrevista UC3). Del mismo modo, en la entrevista de la UC2, la docente expresa que: *“Taller de lectura y escritura en ese sentido nos da una ventaja que es tener un tiempo en aula para yo*

sentarme y decirles vuélvalo a leer, qué quisieron decir con esto, pero fíjense que lo que se interpreta es tal cosa y ustedes quisieron decir esto, cómo lo pondrían” (entrevista UC2). Es decir, que el espacio para el diálogo entre los estudiantes y las docentes es considerado de aprendizaje donde están presentes devoluciones que ayudan a repensar las producciones escritas. Estas devoluciones, forman parte de un seguimiento, que como señala la docente de la entrevista de la UC1 es fundamental tanto en las escrituras de los parciales, la monografía y el informe como en la oralidad porque *“la posibilidad de que ellos aprendan a escribir es con este seguimiento”* (entrevista UC1). También nos resulta importante destacar, en palabras de la docente de la UC3 que: *“uno le hace comentarios y sobre esos comentarios hay que volver, para volver a hacer otros comentarios, porque sino es como que es una conversación trunca ¿no? la estudiante plantea una cosa, el profe dijo otra y (...) darle a eso una secuencia ¿no?, como una forma más espiralada, que no quede ahí en una cosa plana, darle profundidad”* (entrevista UC3).

Paralelamente a lo anterior observado, podemos remitirnos a modos de acompañamiento al despliegue por parte de las docentes de un andamiaje en cuanto a las conceptualizaciones y contenidos a abordar en las clases. En palabras de una docente entrevistada al explicarnos el abordaje diferenciado que realiza de las unidades curriculares de su materia, nos menciona que: *“uno es de mayor conceptualización, otro más de tipo hecho y dato, por lo tanto no conceptualizamos y yo voy a desaparecer en mi andamiaje porque ustedes lo pueden hacer solos; en otros mi presencia es mayor (...) Si el contenido es muy complejo inicio yo con una introducción y voy generando un mayor andamiaje mucho más presente y fuerte para progresivamente ir sacándolo. En esto de promover esta área de desarrollo próximo que dicen algunos referentes teóricos”* (entrevista UC1). Aquí toma relevancia el tipo de actividades seleccionadas por la docente en cada situación que cree pueda acompañar a los estudiantes desde un sostenimiento para que no ocurra el desánimo y la desorientación frente a lo novedoso. Esto conlleva a un objetivo final que ese apoyo progresivamente vaya desapareciendo y *“promover la autonomía en la formación universitaria, desde las competencias específicas inherentes al campo”* (programa UC3).

En relación a lo antes mencionado, podemos dar cuenta también de que el acompañamiento docente persigue otro objetivo. A partir de los siguientes fragmentos de las docentes de la UC1 y UC2, *“promoviendo la endoculturación de los estudiantes, es decir, promoviendo la adquisición de competencias en torno a la lectura, escritura y oralidad de acuerdo a las convenciones propias de la universidad, y por qué nosotros, porque nosotros somos miembros de esta comunidad”* (entrevista UC1) y *“a su vez, poder dar una mirada si*

se quiere más experta respecto de lo que está escribiendo, sin modificar el modo del otro” (entrevista UC2); y del programa de la UC2: *“brindando a los estudiantes en su primer año un espacio para el análisis, reflexión, conceptualización acerca de las lógicas académicas propias del nivel universitario, posibilitando la inmediata aplicación a través de procesos de lectura y escritura”* (programa UC2). Podemos decir que ese objetivo es que los docentes, como mediadores entre la comunidad académica y los estudiantes que ingresan a los estudios de una carrera universitaria, asumen ese compromiso de acompañar y promover la inserción de los ingresantes.

Finalmente, pudimos inferir en cuanto a la lectura que como modos de acompañamiento docente se realizan actividades disparadoras antes de comenzar la lectura. Ejemplo de esto, la docente de la UC3 nos menciona que: *“en relación a la lectura y bueno si, tratar de acompañar un poco, dar pistas para la lectura, porque es una que no es cualquier lectura. la lectura de los textos académicos, publicaciones también trabajamos, qué tipo de texto es, si es un texto de una experiencia, si es un texto (...) digamos de donde viene esa producción de conocimiento eso también lo hemos incorporado los últimos años y está bueno para las estudiantes”* (entrevista UC3). Otro ejemplo se presenta en la entrevista de la UC1, cuando la docente nos comenta: *“si leemos cada inicio de unidad yo presento los contenidos, los objetivos, presento y selecciono los materiales que eso está siempre digitalizado y una guía que acompaña la lectura. Y en clase vamos desarrollando estos temas, la guía los orienta en que poner foco, así que la lectura y escritura se va haciendo a través del trabajo previo a la lectura, lo que sería una lectura de contextualización de los materiales, una lectura comprensiva durante el abordaje”* (entrevista UC1). Es decir, que se puede considerar que la intención de las docentes es brindar herramientas que ayuden a guiar los procesos de lectura para que la comprensión de esos textos sean profundas y con sentido. Aunque una de las docentes entrevistada nos expresó que: *“las prácticas de lectura en algún punto son como difíciles de, no sé si de acompañar sino de corroborar en algunos casos”* (entrevista UC2).

Para concluir con esta categoría, podemos inferir que en las tres unidades curriculares se encuentran presente la importancia del acompañamiento en las prácticas de escritura y lectura de los estudiantes. En cuanto a la lectura, se señalan como modos de acompañamiento diferentes actividades previas con el objetivo de guiar al lector en el planteamiento de los propósitos que van a ayudarlo a comprender su contenido y diferenciar aquello que es más importante y secundario. Por otra parte, en cuanto a la escritura, el acompañamiento docente se encuentra orientado en la promoción de actividades de apropiación de los aspectos teóricos desde un posicionamiento crítico y reflexivo. Es decir, que además de aspectos formales de la

escritura, las docentes mediante la escritura acompañan y ofrecen herramientas a los estudiantes para la construcción de una autoría de pensamiento, la cual es fundamental para los procesos de aprendizaje.

4.3 Noción de aprendizaje ligado a lo disciplinar

En lo que concierne al aprendizaje, desde los procesos cognitivos que el estudiante realiza a la hora de adquirir, transformar y almacenar conocimientos, la docente de la unidad curricular 1 sostiene que: *“aprender implica incorporar un nuevo conocimiento, complejizando nuestra estructura cognitiva y a partir de allí poder transferir ese nuevo conocimiento para resolver situaciones nuevas.”* (entrevista UC1). En este procesamiento de la información que realizan los ingresantes, desde un rol activo, el acompañamiento de las docentes tiene la intención de que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para llevar a cabo el aprendizaje y puedan, a su vez, *“reconocer la propia manera de aprender identificando factores que favorecen u obstaculizan dicho proceso, a fin de desarrollar habilidades de pensamiento y estrategias según los requerimientos de los aprendizajes en el nivel universitario.”* (programa UC2).

Consideramos que existen tantas modalidades de aprender como de sujetos, cada uno de los ingresantes a lo largo de sus trayectorias de vida y educativas, han ido adquiriendo, construyendo y reconstruyendo conocimientos de manera singular, de acuerdo a sus experiencias y subjetividades. En palabras de una de las docentes entrevistadas: *“el aprender en sí mismo es algo que nos atraviesa desde que nacemos hasta que no estamos más. va más allá de la cuestión académica, del aprendizaje de un contenido en sí. Aunque aplica para un contenido obviamente también pero tiene que ver ir pudiendo acomodarnos a lo que nos va presentando el medio de manera permanente.”* (entrevista UC2). A partir de esto podemos dar cuenta que la subjetividad de cada estudiante y el contexto en el que se aprende son cuestiones que las docentes consideran a la hora de comprender los procesos que favorecen los aprendizajes de los estudiantes, tal como lo expresa una de las docentes *“tiene que estar involucrado un proceso de asimilación, de incorporación lo hago mío y eso, lo hago mío en términos de que ese (...)ese contenido pasa a formar parte de mi estructura cognitiva y genera una reestructuración.”* (entrevista UC1).

En cuanto al aprendizaje significativo la docente de la unidad curricular 1 sostiene que: *“un buen aprendizaje como dice Pozo tiene las características de ser un aprendizaje llevado a cabo a través de la reflexión, la comprensión ¿sí? que adquiere significatividad, es*

(...) transferible ¿si? o sea perdura a lo largo del tiempo y ha sido incorporado a través también de la (...) de la prácticas es decir, la posibilidad de poder haber ido incorporando a través de distintas instancias o en distintas actividades y diversas lo que ha permitido la incorporación, la memorización comprensiva.” (entrevista UC1). Por lo cual, podemos decir que aquí se tiene una perspectiva del aprendizaje desde el constructivismo, considerando a los estudiantes como sujetos activos en sus propios procesos de aprendizaje que van construyendo y reconstruyendo los conocimientos de acuerdo a sus capacidades, habilidades y saberes previos, logrando alcanzar un pensamiento crítico y reflexivo a través de sus experiencias.

En relación a lo mencionado con anterioridad, las docentes brindan diferentes herramientas para dar lugar a estos aprendizajes significativos por parte de los estudiantes en un ámbito nuevo que es el universitario, como se sostiene en una de los programas de las unidades curriculares, se trata de que los ingresantes tengan la posibilidad de *“participar de instancias prácticas inherentes a la alfabetización académica con el objetivo de constituirse en una experiencia significativa para el acceso y permanencia en el nivel universitario.”* (programa UC2). Consideramos que el propósito de esto, es que todos los estudiantes al momento de ingresar a esta nueva comunidad discursiva, tengan las mismas posibilidades de continuar y sostener en el tiempo sus trayectorias universitarias, recibiendo un constante acompañamiento por parte de las docentes, a través de diferentes propuestas didácticas que los motiven a la construcción de nuevos aprendizajes como leer y escribir académicamente.

Con respecto a lo esperado por las docentes en cuanto a la resolución de las diferentes situaciones problemáticas que se plantean en el interior de cada cátedra, en el programa de la unidad curricular 1, se propone como objetivo que los estudiantes logren *“desarrollar una actitud reflexiva, crítica y creativa en el abordaje de las diversas situaciones de aprendizaje propuestas por la cátedra.”* (programa UC1). Esto nos permite pensar que las prácticas docentes están direccionadas a que los estudiantes, no solo aprendan los conocimientos disciplinares, sino que también, puedan ir construyendo un pensamiento cada vez más autónomo. En cuanto a esto, la docente en la entrevista plantea que lo que se espera no es *“un aprendizaje enciclopédico, en donde uno tendría así un montón de carpetitas (...) sino me parece que es la posibilidad esa de poder reflexionar”* (entrevista UC3).

Del mismo modo, desde una de las unidades curriculares seleccionadas se trata de *“Valorar la importancia del proceso de lectura, escritura y oralidad como herramientas fundamentales para acceder a los conocimientos necesarios para la formación profesional.”* (programa UC2). Entonces, podemos deducir que a través de estas prácticas discursivas, los

estudiantes acceden a los conocimientos propios de la disciplina y que para las docentes resulta importante que los estudiantes hagan uso de ellas en sus trayectorias educativas y a medida que vayan avanzando, el acto de leer y escribir se vaya complejizando.

A la hora de plantear tareas y consignas en torno a la lectura y escritura, que favorezcan los aprendizajes significativos, la docente de la unidad curricular 1, sostiene que: *“los materiales de lectura y escritura también que le ayudan en las producciones y en lo que es el acercamiento a la lectura y entender lo que es la lectura comprensiva, la recuperación de escritos en relación a la escritura académica que trabajamos en lectura y escritura y después yo parto de concebir estas prácticas discursivas, la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas situadas por lo tanto trabajo con lectura y escritura en la producción de un género discursivo de formación como dice Navarro.”* (entrevista UC1). Aquí se observa en palabras de la docente, que la intencionalidad es que los estudiantes que ingresan cuenten con todos los medios y herramientas necesarias para comprender la importancia de la utilización y dominación adecuada de estas prácticas discursivas en la universidad. Podemos deducir que el acompañamiento de la docente, está dirigido a que los estudiantes desde el ingreso desarrollen las habilidades de lectura y escritura que posibiliten expresarse de manera reflexiva, crítica y coherente en torno al campo disciplinar en su formación como futuros profesionales.

Paralelamente a lo anterior, en torno a los procesos de aprendizaje de aquellos estudiantes que empiezan a transitar la universidad, en el programa de la unidad curricular 2 uno de los objetivos que se presentan plantea, que es significativo *“abordar la lectura y escritura convencidas de que las mismas no son habilidades generalizables, por el contrario, se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada materia.”* (programa UC2). Es así, que se puede visualizar que la intención de la docente en esta ocasión, es que los ingresantes al comienzo de su recorrido por esta nueva comunidad discursiva cuenten con las herramientas necesarias para abordar los contenidos específicos de la psicopedagogía. Es decir, que puedan a través de la lectura y escritura adquirir, construir y resignificar conocimientos, no solo aquellos que son propios de cada unidad curricular, sino que también, saberes psicopedagógicos.

Por otro lado, sabemos que los procesos de lectura y escritura, si bien se encuentran íntimamente interrelacionados, cada uno de estas prácticas presentan procesos diferentes. En cuanto a la lectura se busca *“asumir una actitud crítica, responsable y participativa frente a la lectura de los diferentes textos a trabajar.”* (programa UC1), y en torno a la escritura como herramienta de aprendizaje se sostiene que *“la única forma de aprender a escribir es escribiendo”* (entrevista UC2). Se observa que las propuestas de enseñanza de las docentes

están dirigidas a guiar y establecer estrategias de lectura y escritura para que cada uno de los ingresantes construya aprendizajes significativos. Así pues, se trata de brindar el acercamiento a los textos específicos del saber psicopedagógico a través de la lectura y, de presentar consignas que pongan al estudiante constantemente frente a la posibilidad de realizar producciones escritas. Por lo cual, como podemos visualizar se tiene en cuenta que leer y escribir son acciones que necesariamente tienen que ser llevadas a cabo por los estudiantes desde el ingreso a esta nueva comunidad discursiva.

Para finalizar, hemos podido dar cuenta que desde estas tres unidades curriculares se entiende al aprendizaje como un proceso, en el que la interacción e interrelación entre el estudiante, el docente y los contenidos es fundamental para que cada ingresante pueda ir construyendo y reconstruyendo sus conocimientos. A partir de allí, consideramos que las propuestas de las docentes apuntan a brindar las herramientas para que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias que le permitan ingresar, transitar y sostener sus trayectorias universitarias. Así mismo, observamos que cada una de las cátedras, sostienen que la lectura y la escritura son las que permiten la adquisición y asimilación de los saberes disciplinares, por lo cual es fundamental que el docente acompañe los procesos de aprendizaje de los ingresantes en torno a estas prácticas discursivas, para que cada uno de ellos alcance la autonomía de pensamiento.

4.4 Dificultades frente a las propuestas de lectura y escritura

Con respecto a las dificultades que los ingresantes de la Licenciatura en Psicopedagogía presentan frente a las propuestas de lectura y escritura, una de las docentes entrevistadas plantea que: *“cuando nos enfrentamos con un campo disciplinar nuevo es lógico que presente dificultades, tanto en el aprendizaje que involucra procesos de lectura, de escritura y oralidad,”* (entrevista UC1). En relación a esto, podemos decir que para aquellos estudiantes que ingresan a una nueva comunidad discursiva, su transitar se vuelve complejo, ya que se les presentan diversas demandas como la interacción de textos que pertenecen a géneros académicos, con una información compleja, extensa, entre otras características. Además, desenvolverse en el ámbito universitario implica el manejo de una cierta escritura y oralidad, como lo expresa una de las docentes entrevistadas: *“el cómo se acercan, leen pero no comprenden porque son textos que presentan un léxico nuevo en niveles de abstracción mayor, los cuales son desconocidos”* (entrevista UC1).

A su vez, y en relación con lo que se viene exponiendo, en el programa de la unidad curricular dos, con respecto a esto también se plantea que: *“los mismos carecen de habilidades para interpretar y/o producir textos científicos y académicos. En efecto se observa que los alumnos ingresantes (y otros también) tienen dificultades para configurar sentidos con cierta eficacia cuando escriben, y suelen producir numerosas interpretaciones erróneas cuando leen.”* (programa UC2). Esto, se podría relacionar con el pasaje del nivel secundario, donde se manejan textos de tipo manual, que son breves y con un contenido donde aparece la información justa y necesaria para responder un cuestionario, por lo tanto, no se profundiza ni se lee con una actitud crítica. Así lo expresaba una de las docentes entrevistadas cuando afirmaba que: *“con respecto a leer, el tema de la alfabetización académica que tal como lo plantea Carlino no es una cuestión menor, se encuentra con terminología científica, o a lo mejor no científica pero específica del ámbito disciplinar y a veces cuesta comprender qué se quiere decir o a veces se hace una lectura superficial porque no están acostumbrados a hacer una lectura de otro tipo y/o asocian a cuestiones quizás de sentido común algunas terminologías, y en eso se generan algunas distorsiones en lo que interpretan”* (entrevista UC2)

Asimismo, los primeros años en la Licenciatura, precisan de la apropiación de saberes específicos del campo disciplinar en donde se están formando, *“entonces comenzar a acercarse este texto es difícil, entonces no saben de la psicopedagogía y leer sobre la psicopedagogía se les hace mucho más complejo.”* (entrevista UC1). En cuanto a la escritura, se pudo evidenciar que *“una escritura también que aparecen muchas dificultades, si lo que me llama la atención en estos últimos años no aparecen dificultades de nivel de errores conceptuales, pero sí de construir oraciones y de construir un párrafo con cohesión y coherencia”* (entrevista UC1). En base a esto, se sostiene que los estudiantes a la hora de escribir, presentan dificultades relacionadas a la construcción de la escritura, es decir, no realizan producciones propias, más bien, implementan una *“transcripción textual de lo que dijo el autor, sin la posibilidad de ir más allá y realizar una construcción personal”* (entrevista UC1). Esto, como consecuencia, acarrea una serie de errores que se dan en *“la redacción, no poder construir una oración con claridad y con precisión conceptual.”* (entrevista UC1), donde, a la hora de escribir no se acude a *“la reflexión, generar un proceso reflexivo, que no sea la copia de lo que dice el autor, que no sea una copia”* (entrevista UC3).

En continuación, leer y escribir en la universidad, conlleva que los estudiantes se encuentren e interactúen con diferentes géneros discursivos propuestos por las docentes para su lectura, identificación, entre otros. Acerca de eso, la docente sostiene que estos *“no saben*

que es un artículo de una revista, no lo diferencian de lo que es un texto que remite a un capítulo de un libro y por qué es un capítulo de un libro y qué tiene que ver, y qué implica leer un texto extranjero de un autor extranjero o un autor local” (entrevista UC1). Y en relación a la escritura, otra de las docentes expresa que: *“Entonces en la escritura a veces damos por sentado cosas que el otro lo sabe, que pasa lo mismo para hacerles una analogía más concreta en la instancia evaluativa que oh pero profe si usted sabía lo que yo quise decir, si yo sabía pero si vos no me lo decis yo no sé si vos lo sabes. Es decir, yo sé de lo que estás hablando pero si vos no lo decis cómo sé que vos lo sabes”* (entrevista UC2). Esto tiene que ver con una de las tendencias que realizan los estudiantes universitarios a la hora de producir textos, que en el proceso, se centran en sus propias ideas y no tienen en cuenta el destinatario, en otras palabras, escriben para sí y no para otro.

A su vez, otra de las cuestiones en la escritura está vinculada a los errores gramaticales, como el mal uso de los signos de puntuación, por ejemplo *“el uso de las comas es tremendo, las comas cortando la relación sujeto-predicado, las comas por cualquier lado”* (entrevista UC3). En cuanto a esto, podemos decir que estos tipos de errores se relacionan con la falta de ejercitación de la escritura y el desconocimiento de las reglas ortográficas, lo cual, trae consecuencias en la redacción a la hora de producir un texto académico, ya que el mal uso de la puntuación podría cambiarle el sentido a lo que se quiere expresar por medio del mismo.

Finalmente, para culminar este capítulo y concluir con el análisis de las cuatro categorías, luego de este recorrido, podemos dar cuenta lo que implica, para los estudiantes que ingresan a una nueva comunidad discursiva, apropiarse del modo de leer y escribir que son característicos de la misma. Y por medio de estas prácticas discursivas, aprender los contenidos específicos del campo de la Psicopedagogía. Además, resulta importante que durante el recorrido profesionalizante, se adquieran ciertas habilidades frente a la comprensión y producción de textos pertenecientes al género académico. Para ello, es necesario que los ingresantes, reciban el acompañamiento y la orientación de profesionales que ya tienen experiencia en la comunidad y conocen los códigos que pertenecen a la misma.

Capítulo 5
Conclusiones

Conclusiones

Para concluir con esta práctica investigativa, abordaremos aspectos del problema ya investigado que hemos ido señalando, definiendo y analizando a lo largo de la misma, como así también aquellas reflexiones construidas en función de nuestro transitar como grupo de estudiantes que están atravesando las últimas instancias de formación en la Licenciatura en Psicopedagogía.

Una de las principales cuestiones que hacen a este proceso, tiene que ver con la pregunta de investigación que fuimos construyendo y modificando en el transcurso de esta práctica investigativa. Pensar y conformar la situación problemática que abordamos, se presentó como una sucesión de idas y vueltas, en la que surgieron durante el recorrido, diferentes interrogantes sobre aquello que deseábamos conocer o comprender teniendo como base la línea de investigación *Escritura acompañada*, que surgió en esta facultad. Una vez que dimos cuenta sobre el tema de investigación, que se encuentra como ya hemos señalado íntimamente ligado con la alfabetización académica, establecimos en torno a la elaboración de este principal interrogante, aquellas limitaciones con respecto al tiempo y el espacio. Asimismo, fuimos delimitando los sujetos y el fenómeno que queríamos abordar.

En relación a esto, cabe destacar que existen diversas investigaciones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados a leer y escribir en la universidad, sin embargo, no se presentan antecedentes relacionados particularmente con el tema que se abordó durante esta práctica investigativa dado que la misma se enfocó y se contextualizó en torno a tres unidades curriculares que se dictaron en primer año en la Licenciatura en Psicopedagogía, durante el año 2022.

En continuación a lo que venimos abordando sobre nuestra pregunta problematizadora, desde la especificidad psicopedagógica podemos dar cuenta de su relevancia ya que, desde el quehacer profesional, se interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos. Teniendo en cuenta lo anterior, en esta práctica investigativa nos enfocamos en dichos procesos en función de la lectura y escritura académica de los estudiantes que ingresan a Licenciatura, es decir, cómo aprenden los ingresantes aquellos contenidos específicos de la disciplina, y cómo las docentes de las unidades curriculares seleccionadas para la investigación, realizan un andamiaje entre estos contenidos, las prácticas discursivas y los sujetos aprendientes.

En relación a las decisiones metodológicas que empleamos para llevar a adelante nuestra práctica investigativa, como hemos señalado con anterioridad, se escogió un enfoque

cualitativo de carácter exploratorio. Esto nos permitió poder investigar sobre algunos aspectos, de manera contextualizada, en torno al acompañamiento docente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes que estaban comenzando su trayectoria educativa en la Licenciatura de Psicopedagogía en el año 2022. Durante todo el proceso que implicó esta investigación, desde su comienzo, se procuró comprender el modo en que las docentes reflexionan sobre su labor como facilitadoras de herramientas y recursos que permiten la asimilación de conocimientos a los estudiantes.

Consideramos que las palabras y los decires que las tres docentes nos proporcionaron a partir de las entrevistas que llevamos a cabo, de manera individual, con cada una de ellas ya sea presencial o virtual, estaban cargadas de significaciones de acuerdo a su forma de visualizar el contexto en el que llevan a cabo sus roles. Al momento de describir cómo las mismas desempeñan actividades que buscan promocionar aprendizajes cada vez más autónomos en relación a las prácticas discursivas, fuimos infiriendo sobre el modo en que toman decisiones, plantean, organizan y planifican didácticas que acercan a los ingresantes hacia la alfabetización académica.

Continuando, nos pareció propicio poder considerar aproximarnos a estas tres unidades curriculares seleccionadas, debido a que como estudiantes que hemos transitado por las mismas, nos fueron surgiendo interrogantes que se manifestaron desde el principio de la investigación. Estos giraban en torno a ese acompañar docente en la adquisición de la lectura y la escritura como herramientas claves en los procesos de aprendizaje, cuestiones que están sumamente relacionadas con la formación de futuros profesionales de la psicopedagogía.

Avanzando con lo que venimos desarrollando, nos resulta relevante indicar algunas limitaciones existentes que consideramos alcanzaron al estudio de nuestra práctica investigativa, con el objetivo de que resulten productivas para posibles futuras investigaciones en relación al tema investigado. La primera limitación que podemos destacar es en relación a la selección de la muestra para recabar la información necesaria de cada unidad de análisis, debido a que surgió como condicionante el tiempo y la disponibilidad de las docentes para llevar a cabo las entrevistas, es por esto que evaluamos como limitante el garantizar una representación de los datos por cada unidad curricular.

Finalmente, la segunda limitación se nos presentó en relación a los plazos establecidos para llevar a cabo la realización de la práctica investigativa para el Trabajo Final de Licenciatura. Debido a esto, en cuanto a la decisión metodológica decidimos utilizar como técnicas de recolección de datos a la entrevista de tipo semiestructurada y el análisis de los programas, a modo de poder contrastar lo planificado por las cátedras y lo dicho por las

docentes que hacen en sus clases. Sin embargo, consideramos que en un lapso mayor de tiempo otra técnica a utilizar podría haber sido la observación no participante, ya que ésta permite otro tipo de acercamiento al campo que se está investigando.

Acerca de los resultados principales de nuestra investigación podemos transmitir que hemos reflexionado sobre diferentes cuestiones como la propuesta de enseñanza, los modos de acompañamiento docente, la noción de aprendizaje y las dificultades frente a las propuestas de lectura y escritura. Estos tópicos son considerados fundamentales, al momento de indagar sobre el quehacer docente en el recorrido y construcción de conocimientos de los ingresantes, proceso en el que la lectura y la escritura cumplen un papel primordial.

En este acompañar, tanto en las entrevistas realizadas a las docentes como en los programas de las unidades curriculares seleccionadas, hemos dado cuenta que las tres comparten propuestas de enseñanza que se dirigen a promover aprendizajes cada vez más autónomos en los estudiantes. Las actividades de lectura y escritura presentadas a lo largo del año lectivo 2022, en estas cátedras, están orientadas a que los estudiantes, tanto de manera individual como grupal, puedan llevar a cabo análisis, reflexiones, articulaciones, comparaciones, selecciones, construcciones y elaboraciones sobre problemáticas psicopedagógicas, en torno a cómo aprenden los sujetos. A su vez, cada unidad curricular presenta propuestas y actividades de distintos grados de amplitud y complejidad que habilitan la utilización de distintas estrategias de lectura y escritura en las producciones de los estudiantes, buscando constantemente que la mediación docente se haga presente.

Siguiendo el hilo, los modos de acompañar que tienen las docentes con respecto a los procesos de aprendizaje de los estudiantes ingresantes de esta carrera, se manifiesta a través de brindar herramientas que favorecen el acercamiento a los contenidos específicos de la disciplina promoviendo una constante interacción con la lectura, escritura y oralidad propias de la universidad, ya que son quienes tienen la experiencia en el campo. Por lo tanto, conocen de los códigos característicos de la comunidad discursiva en la que están insertas. Para ello, las mismas crean espacios de escucha hacia los estudiantes para que expresen sus interrogantes en cuanto a la teoría o práctica que surgen, por ejemplo, en la producción de algún texto académico. Al mismo tiempo, realizan seguimientos y devoluciones constantemente para que los ingresantes puedan revisar y reflexionar acerca de sus maneras de leer y escribir. Si bien el acompañamiento de las docentes es constante, las mismas expresan que hay prácticas de lectura y comprensión difíciles de corroborar, es decir, que se realicen en profundidad y con sentido.

Es en el aprender, donde se vislumbran aquellos procesos que permiten y facilitan la asimilación de nuevos conocimientos, aquí se ponen en juego diferentes factores que abren paso a la posibilidad de que el estudiante, como sujeto activo, pueda desarrollar habilidades y estrategias que desemboquen en aprendizajes significativos. En este recorrido, fue fundamental conocer y reconocer cual es la noción de aprendizaje que tienen las docentes que acompañan a los ingresantes en sus trayectorias educativas, debido a que según su posicionamiento van a crear y planificar diversas estrategias que favorezcan los aprendizajes esperados. A partir de allí, hemos podido dar cuenta que las tres docentes entrevistadas adquieren una posición desde un enfoque constructivista, con la intención de que los estudiantes desde el ingreso a la carrera, puedan ir construyendo y resignificando sus aprendizajes. Podemos inferir que la intención, en relación a lo anterior, es que desde el ingreso a esta comunidad discursiva, los ingresantes puedan adquirir y transformar saberes disciplinares y conocimientos específicos de la psicopedagogía, considerando a la lectura y la escritura como competencias claves que le permiten a los estudiantes ir desarrollando y complejizando un pensamiento, cada vez más, crítico y reflexivo.

En este recorrido hacia la alfabetización académica que realizan los ingresantes, surgen dificultades que se presentan frente a las propuestas de lectura y escritura, cuestiones que no son ajenas en el inicio de la licenciatura. Las tres unidades curriculares coinciden en que todo aprendizaje que implique los procesos de leer y escribir, conlleva obstáculos que se hacen visibles. Al ingresar a esta nueva comunidad discursiva, los estudiantes se encuentran con textos científicos y/o académicos que giran en torno a la psicopedagogía, y dar sentido a partir de la lectura a estos textos que son novedosos, puede conducir hacia interpretaciones erróneas, en consideración a esto es que sostenemos la importancia del acompañamiento docente a la hora de guiar las lecturas. A su vez, al momento de escribir y llevar a cabo esta práctica, los estudiantes ponen en evidencia diferentes obstáculos que aparecen en el proceso, estos tienen que ver desde errores gramaticales y conceptuales hasta las dificultades que se originan en sus producciones a la hora de construir oraciones y párrafos que tengan coherencia y sentido. A partir de lo expresado en este párrafo, nos resulta importante resaltar que estas prácticas de leer y escribir son complejas y se van complejizando a medida que se avanza en la trayectoria educativa, por este motivo, que las docentes puedan dar cuenta de las dificultades que se muestran y trabajar en conjunto con los estudiantes las mismas, posibilita la apertura a nuevos aprendizajes.

Continuando con lo expresado hasta ahora, sostenemos que desde el inicio en que planteamos y establecimos finalmente la pregunta problema que nos motivó a llevar a cabo

esta práctica investigativa, decidimos proponer una serie de acciones concretas que nos permitieran conocer, para luego analizar, aquello que consideramos oportuno de acuerdo a nuestro tema de investigación. Así fue como presentamos los objetivos que queríamos perseguir. En relación al objetivo general, el cual ya señalamos con anterioridad en este estudio, podemos dar cuenta que durante todo el transcurso en el que realizamos este proceso investigativo y atendiendo a los recursos metodológicos utilizados, hemos podido indagar sobre los aportes que realizan las tres unidades curriculares seleccionadas a los procesos de aprendizaje de los ingresantes mediante las prácticas de lectura y escritura.

A raíz de ese objetivo general se desplegaron otros tres, que a nuestro parecer, eran significativos a la hora de abordar cuestiones específicas que estaban estrechamente relacionadas con esta investigación. De esta manera, en primer lugar, planteamos la posibilidad de mencionar aquellas tareas de lectura y escritura solicitadas a los estudiantes de acuerdo a las especificidades del contenido conceptual de cada cátedra y de la psicopedagogía. En segundo lugar, surgió la necesidad de caracterizar los aprendizajes esperados por estas tres unidades curriculares. Y, en tercer lugar, se nos presentó la intención de describir los modos de acompañamiento por parte de las docentes a quienes ingresan a esta comunidad discursiva. Es así que en este recorrido, hemos llevado a cabo actos con la intención de poder abarcar y alcanzar los resultados esperados, por lo cual, finalmente podemos afirmar que cada una de estas acciones favorecieron el cumplimiento de los objetivos de esta práctica investigativa.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que a partir de los resultados obtenidos en la investigación, se identifican como hallazgos o aportes claves para la especificidad psicopedagógica conocer y reflexionar, como futuras profesionales, acerca de la importancia del rol de la lectura, escritura y oralidad en la universidad. Estas surgen como herramientas presentes en el proceso de aprendizaje, que posibilitan diversos modos de aprender y comprender aquellos contenidos específicos de la disciplina. Sin embargo, a lo largo de esta investigación concebimos que el acompañamiento en estos procesos donde se involucran nuevos modos de expresarse, resulta fundamental para que el estudiante que está ingresando a un nuevo ámbito, con sus respectivos códigos que lo caracterizan, pueda sostener la permanencia y su trayectoria no desemboque en un abandono.

A modo de sugerencia, proponemos como posible continuidad, la posibilidad de que se tome como punto de partida el tema de la presente investigación. Este se basa en las propuestas de enseñanza y el acompañamiento docente mediante la lectura y la escritura académica, a los ingresantes de la Licenciatura en Psicopedagogía en el año 2022. Por lo que

se plantea indagar acerca de los decires que pertenecen a los estudiantes que se encuentran ingresando en la licenciatura, es decir, desde la perspectiva estudiantil. A través de esta futura investigación, creemos que se va a poder acceder a las diversas percepciones que tienen los estudiantes acerca de las propuestas de enseñanza y de los espacios de acompañamiento que brindan los docentes, tanto de las tres unidades curriculares seleccionadas como del resto pertenecientes del primer año de la carrera.

Para finalizar con este apartado es de nuestro interés mencionar que la Psicopedagogía es una disciplina que pone su foco en los sujetos en situación de aprendizaje. Por lo cual, debido a su especificidad la misma aborda, interpreta e interviene en los procesos de aprendizaje en cualquier momento de la vida de los sujetos y en los contextos en que éstos se desarrollen. Desde un posicionamiento constructivista, se considera que los sujetos construyen, de manera activa, los conocimientos y los saberes. No obstante, dicho proceso se ve favorecido cuando es acompañado por un otro significativo que acerca aquellos objetos de conocimiento por medio de estrategias, herramientas y recursos. Durante el desarrollo de esta práctica investigativa, lo que hemos mencionado anteriormente vislumbra en el accionar de las docentes de las unidades curriculares que seleccionamos para el análisis. Ya que su acompañamiento parte de promover aprendizajes significativos, empleando prácticas discursivas como la lectura, la escritura y oralidad académica.

Bibliografía

- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, I. (Ed.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-149). Gedisa.
- Arias Gonzales, J.L. (2020). *Métodos de Investigación Online. Herramientas digitales para recolectar datos*. Biblioteca Nacional del Perú
- Boatta, Y.; Bono, A. y Vélez G. (2016). Aprendizaje a partir de la lectura en el primer año Universitario. En A. Bono, A.; Boatta, Y.; Jakob, I.; Placci, G.; Rosales, P.; Valsechi, M. I. y Vélez G. *Lectura y escritura y el interés por aprender en la universidad* (pp. 36-64). Río IV: UniRío. Universidad Nacional de Río IV.
- Boeris, P.; Chiotta, M. L. y Liaudat, A. C. (2017). Propuesta de un taller interdisciplinar de lectura y escritura orientado a estudiantes universitarios de los primeros años. En Amieva, R. y Vazquez, A. *Leer y escribir en las disciplinas. Diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias* (pp. 65-79). Río IV: UniRío. Universidad Nacional de Río IV.
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada: Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis educativa*, 19(3), 45-52.
- Cantú, G. (2007). Leer, ¿es dialogar?. En Schlemenson, S.; Cantú, G.; Di Scala, M.; Pereira, M. y Prol, G. *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas* (pp. 37-50) Paidós.
- Carlino, P. (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, (33), 43-51.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, revista venezolana de educación*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2009). Más allá de lo académico: Desarrollo profesional de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (50), 30-46.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. y Fernández, G. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?. *Revista Lectura y Vida*. 31(3), 6-19.
- Castelló, M.; Faz, G. B. y Vega López, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posiciones*, (64), 97-114.
<https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- Chacón-Chacón, A., y Chapetón, C. M. (2019). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Universidad del Bio Bio.
- Contreras, D. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado. *Introducción crítica a la didáctica*. Editorial Akal.
- De la Barrera, S. y Bono, A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad: prácticas de escritura en contextos pedagógicos. *Acción pedagógica*, 13(1), 32-36.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. *Textos en Contexto*. 6, 5-21.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Pró-Reitoria de Graduação da USP.
- Fernández, A. (1995). Aburrirse=aburrarse. En R. (1995), *Trastornos narcisistas no psicóticos. Estudios psicoanalíticos sobre problemáticas del cuerpo, espacio y aprendizaje en niños y adolescentes* (pp. 205-216). Ed Paidós.
- Fernández, A. (2000). *Poner el juego el saber. Psicopedagogía propiciando autorías de pensamiento*. Ed Nueva Visión.

- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente*. Ed. Nueva Visión.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V., Ballester, M. A., Barrón, M. P., Eizaguirre, M. D., y Zanotti, F. (2010). Leer y escribir para aprender en los primeros años de la universidad. *Revista Lectura y Vida*, 31(3), 62-71.
- Filidoro, N. (2004). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Gomez, S. (2017). *Psicopedagogía indagaciones e intervenciones*. Ed Brujas.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1999). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. AIQUE.
- Jakob, I.; Rosales, P.; y Pelizza, L. (2015). Formación universitaria y aprendizaje de la escritura profesional. Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra Unesco *La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI*. (pp. 1-13). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Jakob, I. y Vazquez, A. (2016). Escribir en la universidad, mucho más que transferir ideas al papel. En A. Vazquez (Ed.) *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas*. (pp. 88-115). Editorial UniRío.
- López, M. E. y Bustos, M. A. (2021). Incluir-se en la Universidad y en la Psicopedagogía a través de la escritura. En P. Reynoso (Ed.) *El discurso profesional. Fricciones y disputas*. (pp. 151-170). Editorial Universitaria.
- Lopez, M. E., y Bustos, M. A. (2021). ¿Matar al autor? Desafíos de la escritura académica en la Licenciatura en Psicopedagogía. *Cuadernos de Educación*, (19), 143-154.
- Lopez, M. E.; Molina, D. A. y Olivieri A. L. (2020). El acompañamiento en las prácticas de escritura en Psicopedagogía. Desafíos para la inclusión. *Revista Discursos y Saberes*, 2, 39-62. UPC
- Lopez, M.; Rodriguez, C.; y Moyano, A. (2020). La escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía (FES-UPC): entre reglamentos, quehaceres y vivencias. *Investiga+ dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas*, 3(3) 33-47.

- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, (89), 65-80.
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Editorial Nueva visión.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Pozo Municio, J. I. (1996). *Aprendices y maestros la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid. Editorial Alianza.
- Programa de estudio de Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea. (2022). Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Programa de estudio de Práctica 1: Eje: Las demandas psicopedagógicas contemporáneas. (2022). Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Programa de estudio de Taller de Lectura y Escritura Académica. (2022). Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Resolución Rectoral n° 0179-16. Licenciatura en Psicopedagogía. (11 de octubre de 2016). Universidad Provincial de Córdoba (UPC).
- Schlemenson, S. (2007). Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos. En Schlemenson, S.; Cantú, G.; Di Scala, M.; Pereira, M. y Prol, G. *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. (pp. 15-36) Paidós.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó
- Solé Gallart, I. (2005). El placer de leer. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 16, 1-9.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Vasilachis, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

- Vasilachis, I (2009,). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *En Forum: Qualitative Social Research* 10(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1299>
- Vázquez, A. (2016). Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad. En A. Bono, A.; Boatta, Y.; Jakob, I.; Placci, G.; Rosales, P.; Valsechi, M. I. y Vélez G. *Lectura y escritura y el interés por aprender en la universidad* (pp. 65-87). Río IV: UniRío. Universidad Nacional de Río IV.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Editorial Brujas.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.
- Ziperovich, C. (2004). *Comprender la complejidad del aprendizaje*. Educando Ediciones.

Anexo

Anexo 1: Guión de preguntas

En primer lugar, antes de responder las preguntas, usted puede comentarnos sobre su profesión y qué cátedra dicta en la facultad de Educación y Salud, específicamente en la carrera de Psicopedagogía.

- 1) ¿Podría contar cómo planifica sus clases? Y luego, si ésta se da en el desarrollo áulico como usted la planificó.
- 2) ¿Qué características considera usted que debe tener la propuestas de enseñanza para favorecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes? (aspectos, actividades, dimensiones, consignas)
- 3) A la hora de pensar esas actividades ¿Tiene en cuenta el perfil del ingresante como licenciada/o en psicopedagogía?
- 4) Desde su rol docente ¿piensa, planifica y plantea actividades que promocióen aportes a la lectura y escritura académica de los/las estudiantes? ¿Cuáles son esas actividades?
- 5) ¿Articula estas actividades con otras cátedras de la carrera de psicopedagogía? ¿con cuales? y ¿por qué se da esta articulación?
- 6) ¿Considera que es importante un acompañamiento por parte del docente, en cuanto a la lectura y escritura académica, de los estudiantes ingresantes a carreras universitarias? ¿Por qué?
- 7) ¿Qué dificultades surgen mayormente a la hora de leer, escribir, comprender un texto académico en los estudiantes de psicopedagogía?
- 8) En cuanto a las dificultades que se mencionan anteriormente, y de acuerdo a su experiencia como docente ¿De qué modo usted acompaña estos procesos? o ¿Cuál considera que es el mejor acompañamiento para los estudiantes cuando surgen tales dificultades?
- 9) De acuerdo a su profesión y a partir de su experiencia como docente en el ámbito universitario ¿Cómo definiría usted al aprendizaje?

Anexo 2: Guión de preguntas de la unidad curricular Taller de Lectura y Escritura Académica

En primer lugar, antes de responder las preguntas, usted puede comentarnos sobre su profesión y qué cátedra dicta en la facultad de Educación y Salud, específicamente en la carrera de Psicopedagogía.

- 1) ¿Podría contar cómo planifica sus clases? Y luego, si ésta se da en el desarrollo áulico como usted la planificó.
- 2) ¿Qué características considera usted que debe tener la propuestas de enseñanza para favorecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes? (aspectos, actividades, dimensiones, consignas)
- 3) A la hora de pensar esas actividades ¿Tiene en cuenta el perfil del ingresante como licenciada/o en psicopedagogía?
- 4) Desde su rol docente ¿piensa, planifica y plantea actividades que promocióen aportes a la lectura y escritura académica de los/las estudiantes? ¿Cuáles son esas actividades?
- 5) ¿Articula estas actividades con otras cátedras de la carrera de psicopedagogía? ¿con cuales? y ¿por qué se da esta articulación?
- 6) En el programa de la cátedra se plantea la realización de una monografía en conjunto con la cátedra Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea, en función de la propuesta ¿cuáles son los requisitos que se plantean para la realización de la misma?
- 7) ¿Considera que es importante un acompañamiento por parte del docente, en cuanto a la lectura y escritura académica, de los estudiantes ingresantes a carreras universitarias? ¿Por qué?
- 8) ¿Qué dificultades surgen mayormente a la hora de leer, escribir, comprender un texto académico en los estudiantes de psicopedagogía?
- 9) En cuanto a las dificultades que se mencionan anteriormente, y de acuerdo a su experiencia como docente ¿De qué modo usted acompaña estos procesos? o ¿Cuál considera que es el mejor acompañamiento para los estudiantes cuando surgen tales dificultades?
- 10) De acuerdo a su profesión y a partir de su experiencia como docente en el ámbito universitario ¿Cómo definiría usted al aprendizaje?

Anexo 3: Guión de preguntas de la unidad curricular Historia de la psicopedagogía y psicopedagogía contemporánea

En primer lugar, antes de responder las preguntas, usted puede comentarnos sobre su profesión y qué cátedra dicta en la facultad de Educación y Salud, específicamente en la carrera de Psicopedagogía.

- 1) ¿Podría contar cómo planifica sus clases? Y luego, si ésta se da en el desarrollo áulico como usted la planificó.
- 2) ¿Qué características considera usted que debe tener la propuestas de enseñanza para favorecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes? (aspectos, actividades, dimensiones, consignas)
- 3) A la hora de pensar esas actividades ¿Tiene en cuenta el perfil del ingresante como licenciada/o en psicopedagogía?
- 4) Desde su rol docente ¿piensa, planifica y plantea actividades que promocióen aportes a la lectura y escritura académica de los/las estudiantes? ¿Cuáles son esas actividades?
- 5) ¿Articula estas actividades con otras cátedras de la carrera de psicopedagogía? ¿con cuales? y ¿por qué se da esta articulación?
- 6) ¿Entonces ya no están haciendo la monografía en conjunto con Lectura?
- 7) ¿Considera que es importante un acompañamiento por parte del docente, en cuanto a la lectura y escritura académica, de los estudiantes ingresantes a carreras universitarias? ¿Por qué?
- 8) ¿Qué dificultades surgen mayormente a la hora de leer, escribir, comprender un texto académico en los estudiantes de psicopedagogía?
- 9) En cuanto a las dificultades que se mencionan anteriormente, y de acuerdo a su experiencia como docente ¿De qué modo usted acompaña estos procesos? o ¿Cuál considera que es el mejor acompañamiento para los estudiantes cuando surgen tales dificultades?
- 10) De acuerdo a su profesión y a partir de su experiencia como docente en el ámbito universitario ¿Cómo definiría usted al aprendizaje?

Anexo 4: Guión de preguntas de la unidad curricular Práctica 1 Eje: las demandas psicopedagógicas contemporáneas

En primer lugar, antes de responder las preguntas, usted puede comentarnos sobre su profesión y qué cátedra dicta en la facultad de Educación y Salud, específicamente en la carrera de Psicopedagogía.

- 1) ¿Podría contar cómo planifica sus clases? Y luego, si ésta se da en el desarrollo áulico como usted la planificó.
- 2) ¿Qué características considera usted que debe tener la propuestas de enseñanza para favorecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes?. En estas características pensamos aspectos, actividades, dimensiones, consignas.
- 3) A la hora de pensar esas actividades ¿Tiene en cuenta el perfil del egresado como licenciada/o en psicopedagogía?
- 4) ¿Desde su rol docente piensa, planifica y plantea actividades que promocionan aportes a la lectura y escritura académica de los estudiantes? ¿cuales son esas actividades?
- 5) ¿Considera que es importante un acompañamiento por parte del docente, en cuanto a la lectura y escritura académica, de los estudiantes ingresantes a carreras universitarias? ¿Por qué?
- 6) ¿Qué dificultades surgen mayormente a la hora de leer, escribir, comprender un texto académico en los estudiantes de psicopedagogía?
- 7) En cuanto a las dificultades que se mencionan anteriormente, y de acuerdo a su experiencia como docente ¿De qué modo usted acompaña estos procesos? o ¿Cuál considera que es el mejor acompañamiento para los estudiantes cuando surgen tales dificultades?
- 8) De acuerdo a su profesión y a partir de su experiencia como docente en el ámbito universitario ¿Cómo definiría usted al aprendizaje?

Anexo 5

Entrevista N°1: unidad curricular Historia de la psicopedagogía y psicopedagogía contemporánea

Nombre: Entrevistada 1 (E1)

Fecha: 11/09/2022

Modalidad: Virtual

Duración: 49 minutos

Link de reunión: <https://meet.google.com/jci-zvda-uxy>

E: En primer lugar, antes de responder las preguntas, usted puede comentarnos sobre su profesión y qué cátedra dicta en la facultad de Educación y Salud, específicamente en la carrera de Psicopedagogía.

E1: La cátedra que doy es Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea en el primer año, es una cátedra introductoria. Soy psicopedagoga y profesora en psicopedagogía, estudié en lo que fue el Instituto Cabred, luego de eso hice un ciclo de complementación para tener el título de licenciada por eso soy psicopedagoga y profesora en psicopedagogía de nivel terciario y profesora en psicopedagogía de nivel universitario y licenciada en psicopedagogía. Con posterioridad, hice una maestría en investigación educativa, esto lo hice en distintas instituciones, en el Cabred, el ciclo de complementación en la Pascal y la maestría en la Católica. Me vengo desempeñando en lo que hace a la formación docente, en la formación de futuros psicopedagogos, mi ejercicio fundamentalmente está en la docencia, no he hecho clínica, muy poco al inicio pero en realidad mi foco está en la formación de futuros profesionales. Esta cátedra la doy desde el 2005 en el que el plan de estudio se modificó así que desde ahí y se recupera en el 2015 en el plan de estudio de la licenciatura plena que desde hace mucho tiempo estoy.

E: ¿Podría contar cómo planifica sus clases? Y luego, si ésta se da en el desarrollo áulico como usted la planificó.

E1: En realidad nosotras sabemos que una cosa es la que pensamos hacer, lo que yo digo que va a suceder y después el aula tiene un imprevisto. En línea general, planificó previamente y organizo mis clases pensando qué voy a desarrollar en términos de qué contenidos, cómo los voy a desarrollar, lo cual involucra la propuesta metodológica, que supone estrategias de enseñanza más y estrategias de aprendizaje por parte del alumno. En líneas generales, la organizo pensando, bueno este año tiene la combinación de algunas instancias virtuales una vez al mes, por lo tanto lo que he armado es que yo voy desarrollando sincrónicamente presencial y asincrónicamente. Por lo tanto, los alumnos tienen la posibilidad de el que falte tener las clases en el aula virtual que se desarrollan con ciertas particularidades y similar a lo

que ocurre en la clase. Obviamente que el aula virtual da la posibilidad de incrustar algún enlace que permite a los alumnos algún material o algún video, otros dispositivos que en el aula yo generalmente utilizo tiza y pizarrón, no introduzco la utilización de videos o trabajos con power point porque la conexión es difícil, no siempre se consigue. No es que no quiera sino que en realidad no todas las aulas tienen las mismas posibilidades, así que prefiero volver a lo básico.

Siempre trato de presentar con anticipación el contenido que vamos a desarrollar. Hago una introducción y a partir de allí presento alguna actividad que puede ser de lectura, de resolución de situación o a veces inicio con alguna actividad disparadora según la temática que los active y motive a los estudiantes para engancharse con el tema o les he dado algunas pautas de lectura, de acercamiento a algún material. Para mí la lectura es muy importante y esa lectura no es leer sino que generalmente les doy pistas para acercarse a tomar contacto porque los textos nos pueden decir mucho y mucho más de lo que uno quiere, por lo tanto esas pistas, consignas que yo les acerco es para que ellos pongan foco en qué cosas recuperar de ese texto. Justamente porque el texto, yo lo he seleccionado con algún objetivo. Solé nos dice que nos acercamos a leer los materiales o cualquier texto con un objetivo, entonces que el alumno sepa cuál es el objetivo desde el cual yo quiero que se acerquen a leer ese material. Sucede que a veces los mismos alumnos dicen “ese material lo leímos en el cursillo de ingreso”. Sí, pero lo leyeron con otro objetivo, entonces el objetivo lo anclo con la unidad que vamos a desarrollar que es esta, el objetivo de esta unidad es este y los contenidos que vamos a abordar. Los autores seleccionados nos convocan a dialogar y a entrar en diálogo con estos temas, por lo tanto vamos a hacer foco porque a lo mejor cuando uno le dice al alumno ¿qué interpretaron del texto? si yo no he dado esas pistas, el alumno me declama todo lo que dijo el texto y no ponen foco en lo que yo quiero que recuperen de ese texto. Entonces para mí estas pistas que están en términos de guías de acercamiento o vías de lectura como le denomino yo, es la forma en la que orientó el acercamiento. Sobre todo en primer año donde las realidades son muy distintas. Tengo 3 comisiones, 2 de la mañana y 1 de la noche. Una cosa es trabajar con el primer año de la mañana donde en líneas generales el porcentaje en un 90% son alumnos recién egresados del secundario y la realidad del turno de la noche generalmente un porcentaje de un 60% con un 40% según los grupos. Este año tengo mucho más cantidad de docentes de nivel inicial o nivel secundario o primario, donde ya vienen con otro recorrido de formación y una lectura diferente, bastante despegado de lo que es una lectura de nivel secundario y el estudio de nivel secundario. Entonces para mí es fundamental el conocimiento

de los grupos para poder planificar qué es lo que yo puedo trabajar con ese grupo, qué es lo esperable.

Entonces en líneas generales eso, planifico y después lógicamente la sorpresa está cuando ingreso al aula y pedí que leyeran y no leyeron o leyeron en principio y en agosto las lecturas ya desaparecen. Hay mucho desgranamiento de los grupos pero yo trato de ir haciendo este andamiaje en las primeras unidades, estar muy presente con los alumnos y explicarles el camino, cuando el alumno sabe el camino de inicio y a dónde llegamos y cómo van transitando, me parece que eso baja el nivel de ansiedad y de miedo. Siempre les digo que estamos aprendiendo y que nuestro futuro objeto de investigación es el sujeto del aprendizaje sino nos permitimos aprender en esta instancia de formación en lo que implica avances y retrocesos, escollos o dificultades, bueno cómo lo vamos a hacer a futuro con nuestros estudiantes. Así que la planificación es una guía, una hipótesis de trabajo que se va modificando sobre la marcha es seguramente.

E: ¿Qué características considera usted que debe tener la propuestas de enseñanza para favorecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes? (aspectos, actividades, dimensiones, consignas)

E1: Primero yo tengo que tener un conocimiento del grupo clase con el cual vamos a trabajar. Esto que les digo, una cosa es trabajar a la mañana con un grupo de recientes egresados, otra cosa es trabajar con quienes ya vienen haciendo un recorrido. Más allá de que la materia es una materia bien específica, por lo tanto lo que trabajamos en relación a la psicopedagogía como yo les digo es una materia introductoria y es desconocida para todos. Entonces cuando nos enfrentamos con un campo disciplinar nuevo es lógico que presente dificultades, tanto en el aprendizaje que involucra procesos de lectura, de escritura y oralidad, entonces ahí se hace muy cauto y voy explicándoles a los alumnos qué dificultades pueden presentar estos contenidos, qué características tiene la unidad 1, 2 y 3. Uno es de mayor conceptualización, otro más de tipo hecho y dato, por lo tanto no conceptualizamos y yo voy a desaparecer en mi andamiaje porque ustedes lo pueden hacer solos. En otros mi presencia es mayor, por lo tanto, tener un conocimiento del grupo clase es fundamental, no solo en intereses y necesidades sino el capital cultural que poseen, las experiencias previas de aprendizaje. Uno cuando hace ese primer contacto, presenta la propuesta de cátedra porque yo el primer día siempre leemos el programa, es muy importante empezar a conocer de dónde vienen, qué experiencias previas tienen, si han tenido otros aprendizajes, si han pasado por otras instancias de formación un poco para que en ese primer contacto empezar a conocer o identificar ese capital cultural. Qué han venido escribiendo, qué leen, cuánto han leído, hay preguntas que les hago como leen el

diario, qué libros han leído recientemente, cuántos libros leyeron el año pasado, por ejemplo. Un poco para reconocer itinerarios previos, este recorrido o estas experiencias. Después, a medida que vamos trabajando, esto uno se va dando cuenta.

Por otro lado, a la hora de planificar qué contenidos son los que voy a enseñar, qué grado de complejidad, con qué nivel de amplitud, amplitud, complejidad, con qué nivel de abstracción lo voy a presentar y ahí qué tipo de selección de textos voy a elegir para que el alumno pueda apropiarse de estos contenidos. Ahí bueno, son decisiones que las hago previas pero durante la marcha puede que saque un material e incorpore otro y lo cambien porque vea que el grupo tiene dificultades. Lo conversamos previamente con los profes que formamos parte y damos esta misma materia. Lo que me ha pasado es que yo soy la más vieja y he tenido muchas modificaciones y cambios de profesores, por lo tanto me ha sido difícil porque siempre son nuevos. Entonces la que va dando la punta soy yo porque hay un desconocimiento.

La complejidad del contenido, por eso les digo la amplitud y bueno a partir de ahí el tipo de actividad. Si el contenido es muy complejo inicio yo con una introducción y voy generando un mayor andamiaje mucho más presente y fuerte para progresivamente ir sacándolo. En esto de promover esta área de desarrollo próximo que dicen algunos referentes teóricos. En términos de que el alumno pueda sentir este apoyo y progresivamente pueda seguir adelante por sí solo. Por eso las actividades las voy seleccionando, pueden ser actividades de inicio que pueden ser disparadoras o motivadoras, o empiezo yo con una exposición y a partir de allí siempre hay instancias de lectura en clase. Eso es fundamental. Yo el acercamiento a la lectura, si la han hecho previa o en el aula, es importante porque las dificultades surgen en el aula cuando nos ponemos en contacto con el material. Y siempre acompaño en alguna actividad práctica de la clase o para la clase siguiente algunas que son evaluables y otras que no son evaluables. Lo que pasa es que si sabemos que si no es evaluable no la hacen, entonces por ahí hay que ponerles un poco el cuchillo en la panza y decirles que se va a ver, que forma parte de un proceso, etc, para que pasen en papel las ideas. Cuando pasamos al papel las ideas, nos damos cuenta el nivel de comprensión de los trabajos. Entonces, esto es como muy móvil y lo voy trabajando y hay actividades que las voy modificando sobre la marcha también, es un poco eso.

E: A la hora de pensar esas actividades ¿Tiene en cuenta el perfil del ingresante como licenciada/o en psicopedagogía?

E1: Sí, es fundamental porque siempre es como que la imagen de que estoy formando un futuro profesional está permanentemente en mi, tanto a la hora de ¿por qué abordamos este

contenido? ¿Qué sentido tiene abordar la historia de la psicopedagogía? ¿no? ¿Qué sentido tiene para nosotros como futuros psicopedagogos? Desde allí yo planteo el sentido de la materia y desde ahí el sentido y el significado que adquieren los contenidos. Eso hace más motivador o por lo menos sabemos que cuando encontramos sentido a lo que leemos, a lo que estudiamos esto predispone al alumno, entonces está en relación con la motivación, así que siempre está presente que voy a formar, porque incluso hasta en la instancia de evaluación ¿qué sentido tiene que aprendan esto o que es lo que voy a evaluar? Y evalúo en función de esto, ¿qué es necesario que un futuro psicopedagogo o un futuro alumno de segundo, tercer año conozca de la historia de la psicopedagogía, hay cosas que las podrá subsanar volviendo a los textos, porque puedo ir por la vida siendo psicopedagogo sin saber tanto específicamente de la historia pero no puedo ir por la vida como psicopedagogo ejerciendo la psicopedagogía si no conozco que existe una ley que regula mi ejercicio y que si se transgrede esa ley voy a recibir una sanción, entonces hay contenidos que adquieren mayor significatividad o tienen que estar presentes en la futura formación y más en un segundo o tercer año que viene con posterioridad ¿no?.

E: Desde su rol docente ¿piensa, planifica y plantea actividades que promuevan aportes a la lectura y escritura académica de los/las estudiantes? ¿Cuáles son esas actividades?

E1: Si, y los alumnos se sienten torturados (risas). La lectura y escritura están presentes desde el primer día que leemos el programa lo analizamos, lo compartimos, acordamos, establecemos las reglas que van a regular y van a estar presente a lo largo del cursado de la materia, nos aproximamos a la lectura a medida que vamos abordando los distintos contenidos. Lecturas que sí, las establezco yo, no hay aportes por parte de los alumnos porque es una materia introductoria que ellos la desconocen, pero sí es interesante porque yo busco que ellos puedan recuperar lecturas o contenidos que hayan abordado en otras materias como práctica, trabajamos mucho con relación a lectura y escritura, yo como también doy lectura y escritura le digo cómo lo abordamos en lectura, cuando vamos a abordar un texto, bueno, que tipos de materiales estamos leyendo, es un artículo de una revista, es el capítulo de un libro, ¿qué diferencias hay, qué particularidades tienen cuando nos acercamos a leer el artículo de una revista? Bueno, fíjense ¿qué tiene? ¿qué no tiene? ¿por qué reconocemos? Y esto son cuestiones que lo trabajo en primer año, lo recupero en segundo, y en primer año porque de pronto se encuentran con materiales y no se dan cuenta que es de un artículo de una revista, y en una de esa sí ¿por qué es de un artículo de una revista, como te diste cuenta? Porque acá dice...revista de no se que... Bueno a ver indagemos sobre la revista... por ejemplo, entonces buscamos en internet, ellos tienen sus celulares, entonces... a ver esto es una revista

de psicopedagogía, esto es una revista de no se que, y el autor... que referente, es un autor local, extranjero, y vamos empezando a conocer estos autores... Ahh Marina Muller la vimos en el ingreso... En práctica 1 estamos trabajando tal y cual cuestión, entonces yo me meto, indago en las materias como hace mucho tiempo, ya soy vieja en la institución, conozco que es lo que están abordando en las otras materias y entonces trato de hacer una articulación tanto horizontal como vertical, es decir las materias del mismo año y las materias de los años superiores, donde los alumnos después puedan anclar también ellos ¿no? Y en esto de recuperar para no yuxtaponer o superponer contenidos que vayamos dando. Y la escritura como les decía, osea hay actividades evaluables y actividades no evaluables, porque yo siempre les digo, incluso se las corrijo y a pesar de que son muchos los alumnos, pero bueno ensayamos una síntesis en la primera unidad. A ver, si tuvieran que hacer una síntesis, entonces les doy algunas pistas...los ejes temáticos podrían ser estos, a partir de eso compartamos esta síntesis...¿qué escribieron?, que escribió uno, que escribió otro, y cuando hay tiempo que las lean en clases, a ver como recupero tal compañero y como recupero tal otro compañero. Porque siempre les digo que parecería ser que las instancias de escrituras solo son en las instancias de evaluación. Yo trato de sacar y salir de eso ¿no? porque la instancia de evaluación es una instancia de nervios o presión con estrés, donde yo siempre les digo ¿por qué ponerse al borde del abismo, con esas condiciones llegar a escribir? Escribamos antes de manera que cuando... ustedes saben que mis instancias de evaluación son todas de producción escrita, no son multiple choice, ni nada de eso. Entonces trato de que lleguen a buen término a esas instancias ¿no?, Entonces hay un caminito previo que vamos haciendo y el que aprovecha esas instancias llega en otras condiciones. Lo mismo en la lectura, si leemos cada inicio de unidad yo presento los contenidos, los objetivos, presento y selecciono los materiales que eso está siempre digitalizado y una guía que acompaña la lectura. Y en clase vamos desarrollando, vamos desarrollando estos temas, la guía los orienta en que poner foco, asique la lectura y escritura se va haciendo a través del trabajo previo a la lectura, lo que sería una lectura de contextualización de los materiales, una lectura comprensiva durante el abordaje y después la posibilidad de recuperar y recapitular organizando la información a través de una síntesis, a través de un informe de lectura, a través de una monografía en algunos casos, a través de la elaboración de un trabajo practico de otro tipo de informe que no es un informe de lectura, entonces eso se va trabajando e incluso el informe de lectura que muchas veces forma parte del cierre de una unidad y es evaluable se va llevando en complemento con instancias de exposición oral en donde se va corrigiendo y donde el alumno

llega al informe en condiciones óptimas, siempre que haya aprovechado las instancias que yo les he ido brindando. Un poco aparecen así la lectura y escritura en mis cátedras.

E: ¿Articula estas actividades con otras cátedras de la carrera de psicopedagogía? ¿con cuales? y ¿por qué se da esta articulación?

E1: Si esto que yo les digo, desde algo espontaneo mio de recuperar, estem, los contenidos abordados en otras materias al nivel del contenido, materiales de lectura que hayan trabajado en otros espacios, como práctica uno, materiales de lectura y escritura también que le ayudan en las producciones y en lo que es el acercamiento a la lectura y entender lo que es la lectura comprensiva, la recuperación de escritos en relación a la escritura académica que trabajamos en lectura y escritura y después yo parto de concebir estas prácticas discursivas, la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas situadas por lo tanto trabajo con lectura y escritura en la producción de un genero discursivo de formación como dice (Navarro) que es la monografía, eso me permite abordad la unidad número cuatro de historia que son los ámbitos de intervención de los psicopedagogos...he seleccionado esa unidad porque me parece que esa unidad, que si bien en los inicios cuando comencé a dar esta materia allá en el 2005, no estaba planteada en articulación con lectura y escritura sino que la desarrollaba a través de invitación de distintos psicopedagogos que pudieran dar cuenta de su ejercicio profesional en los diferentes ámbitos y de distintas líneas teóricas, después comencé a ver, a raíz de lo que me iban comentando los alumnos, que esa dinámica de las charlas, de la invitación ya la hacían en Practica Uno a pesar que desde historia convocamos a la práctica a hacer esta charlas, entonces deje de lado y empezamos a trabajar la elaboracion de la monografía, en donde se integran y articulan lo que serian las prácticas de lectura y escritura desde Lectura con el contenido del campo disciplinar propio de la Psicopedagogía a través de los ámbitos, entonces me pareció que era mucho más rico, e invite a los profes que daban historia en otras comisiones y en lectura y escritura y así venimos trabajandolo en conjunto con las distintas cátedras y las distintas comisiones. Un poco se cortó, fruto de la pandemia, se hizo difícil y también se ha cortado fruto de que Historia ha sufrido muchas suplencias y entonces, particularmente este año, no estoy trabajando con los profes de lectura y escritura, lo cual se hace mucho más difícil el afrontar la escritura desde Lectura y Escritura porque no cuento con el respaldo del profe, pero como yo soy específico de las dos, de Lectura y Escritura e Historia puedo suplir esa ausencia pero se hace mucho más llevadero si lo trabajamos con otro profe, así que eso es un poco la articulación.

E: ¿Entonces ya no están haciendo la monografía en conjunto con Lectura?

E1: Si yo estoy haciéndola, por ejemplo, yo en historia, la comisión 1 y 3, trabajo con la profe de Lectura y Escritura de la comisión 1 y 3, o sea ahí si, trabajo con la profe Devalis y con la profe Enrico que trabaja en Lectura y Escritura, pero por ejemplo mi cátedra de Lectura y Escritura que es la comisión 5 no está trabajando con los alumnos que cursan la Lectura y Escritura 5 o 7, o Historia, porque bueno esas profes de Historia son recientemente incorporadas entonces se les hace como muy complicado.

E: ¿Considera que es importante un acompañamiento por parte del docente, en cuanto a la lectura y escritura académica, de los estudiantes ingresantes a carreras universitarias? ¿Por qué?

E1: Es fundamental, más allá que muchos colegas no lo comparten porque eso está anclado a una idea, a un concepto que yo sostengo y que tiene que ver con la alfabetización académica. El ingresar a la universidad implica ingresar al ámbito académico que posee una cultura propia, que es la cultura académica que tiene códigos, convenciones, normas y regulaciones propias que regulan las prácticas discursivas, entonces nosotros como profesores, como expertos e integrantes de esta comunidad conocemos y practicamos la lectura y la escritura y la oralidad bajo estas convenciones pero el alumno que ingresa a la universidad es un novato, es como, yo siempre lo comparo con esto de cuando llegamos a un país desconocido con un idioma distinto, si nosotros queremos establecernos en ese país, o sea queremos formar parte de esta comunidad académica que es la universidad, la única forma va a ser, aprender el idioma, aprender a leer y escribir y expresarnos oralmente y es eso es lo que le ocurre al alumno que ingresa a la universidad. No es que no sepa leer y escribir, ni expresarse oralmente, si lo sabe hacer, pero lo hace y lo ha venido haciendo en el nivel secundario o lo hace en su cotidianidad, a través de conversar con un amigo, de chatear a través de un mensaje de WhatsApp pero todos esos responden a ámbitos particulares regulados por convenciones, por un léxico particular, por normas determinadas que regulan la lectura, la escritura y la oralidad. Entonces cuando un alumno ingresa a la universidad desconoce estas convenciones, entonces yo creo que es responsabilidad, les diría compromiso de los profesores de promover la alfabetización académica desde sus propias cátedras lo cual significa lo que dice Carlino convertirnos en profesores inclusores promoviendo la endoculturación de los estudiantes, es decir, promoviendo la adquisición de competencias en torno a la lectura, escritura y oralidad de acuerdo a las convenciones propias de la universidad, y por qué nosotros, porque nosotros somos miembros de esta comunidad, somos los conocedores mientras que el alumno es un novato. Entonces la lectura y la escritura de esa manera se convierte en un contenido a enseñar, además de enseñar los contenidos propios del

campo disciplinar de Historia de la Psicopedagogía y promuevo la enseñanza de la lectura y la escritura. ¿Cómo se lee? ¿Cómo se escribe? ¿Cómo se oraliza? Hacia el interior de la Psicopedagogía. Cómo lee, escribe, se expresa oralmente un psicopedagogo.

E: ¿Qué dificultades surgen mayormente a la hora de leer, escribir, comprender un texto académico en los estudiantes de psicopedagogía?

E1: Bueno en primer año todas las dificultades, desde la lectura porque bueno son textos que son nuevos para ellos y desconocidos, generalmente los textos que ellos han leído hasta el momento, si son recientemente egresados del secundario, o son los manuales de primaria o son los libros del secundario que son libros elaborados para un alumno de primero, de segundo, de tercero de cuarto, de quinto, de historia, de geografía, de matemática, o de literatura, por lo tanto es un compendio de diferentes fuentes escritas por una editorial y por alguien, donde se desconocen las fuentes, donde no existe, el escrito no está contextualizado, donde no hay referentes teóricos a través de citas, no aparecen las citas por lo que cuando los estudiantes se encuentran con materiales de mayor complejidad muchos más amplios y extensos donde aparece la voz de referentes teóricos a través de citas, desconocen qué es esto de una cita, donde el libro que han estado trabajando en el secundario omite la trama argumentativa, entonces cuando se enfrentan con textos de Filosofía que implica todo un proceso y una lógica argumentativa desconocida y totalmente alejada de los textos que ellos venían leyendo obviamente que se les presentan dificultades; entonces la posibilidad de una intervención mayor por parte de nosotros que medie entre este texto y el alumno, que tiene ciertas competencias de lectura, pero que son muy diferentes a las competencias de lectura que se le demandaban en el nivel secundario y que hoy los profesores demandan como si el alumno de primer año las supiera, y el alumno no las sabe, y somos nosotros que debemos promover en ellos la adquisición de las competencias de lectura. Entonces el acercamiento a los textos, esto de que no saben que es un artículo de una revista, no lo diferencian de lo que es un texto que remite a un capítulo de un libro y por qué es un capítulo de un libro y qué tiene que ver, y qué implica leer un texto extranjero de un autor extranjero o un autor local, contextualicemos la obra, quién lo escribió, cuando lo escribió, por qué es importante saber cuándo se escribió, entonces esto de la lectura de contextualización, entonces vamos trabajando todo eso. El cómo se acerca, leen pero no comprende porque son textos que presentan un léxico nuevo en niveles de abstracción mayor, los cuales son desconocidos, contenidos que están muy alejados de lo que ellos conocen y más en mi materia porque de la Psicopedagogía no hay ninguna materia del secundario que les permita anclarlo... por ejemplo Escuelas, Corrientes y Sistemas habla de la Psicología, Psicología han tenido,

cuando ven Biología, Biología han tenido, pero Psicopedagogía, nada, entonces lo único que saben es si han tenido un psicopedagogo en la escuela a través de un gabinete , pero de la Psicopedagogía no saben nada. Entonces comenzar a acercarse a este texto es difícil, entonces no saben de la psicopedagogía y leer sobre la psicopedagogía se les hace mucho más complejo. Después por eso la selección tiene que ser muy minuciosa con criterios de accesibilidad, que motiven al alumno pero que al mismo tiempo complejicen su capital cultural ¿no?. Entonces mi intervención como yo les decía va a ser mayor. Entonces la lectura, bueno, por eso las pistas estas de lecturas, las guías de lectura son muy importantes ¿veamos qué? y lo trabajamos, a ver...¿qué recuperaron?, lo trabajamos en clase, osea hacemos la puesta en común, ¿qué es lo que han podido recuperar ustedes?, y a partir de allí lo empezamos a construir. Diganlo como les salga, no tengan temor a decir y a equivocarse, estamos aprendiendo... a ver... ¿qué recuperamos?, a ver... usted dijo eso... a ver... cómo lo puede recuperar su compañero, cómo lo vamos...entonces vamos tratando de ir trabajando y complejizando esa idea para que desde el sentido común vaya complejizándose.

La escritura, cuando paso a la escritura, es una escritura también que aparecen muchas dificultades, si lo que me llama la atención en estos últimos años no aparecen dificultades de nivel de errores conceptuales, pero sí de construir oraciones y de construir un párrafo con cohesión y coherencia. El escribir parece ser o es sentido o aparece en términos de copio y pego, copio y pego, el copio y pego, transcripción textual de lo que dijo el autor, sin la posibilidad de ir más allá y realizar una construcción personal, pero no una construcción personal de digo lo que quiero con el sentido común, una construcción personal donde incorporo léxico nuevo, el vocabulario técnico que ellos dicen y donde hago dialogar a los diferentes autores. Entonces obviamente que es una demanda de mucha complejidad para un primer año, por eso iniciamos desde escrituras muy simples, una breve síntesis con algunos párrafos, una página ¿sí?, para a partir de allí ir pasando a un apartado y a partir de allí a un informe de lectura por ejemplo. Las escrituras sin falta de cohesión y coherencia, copiado y pegado, osea no podemos pensar en un primer momento en citas, por lo cual reproducimos sin darnos cuenta que estamos cometiendo plagio, cuando vamos introduciendo lo que es la cita y trabajamos el manual de APA, cómo introducir la voz del autor; a veces se quedan con que hay que incorporar la voz del autor y es cita tras cita y desaparece la voz de ellos como autores, entonces se pierde la autoría del escrito; ¿qué otras dificultades? fundamentalmente tienen que ver con eso, la redacción, no poder construir una oración con claridad y con precisión conceptual... y yo trato de desmenuzar esto ¿qué significa? ¿Por qué precisión y por qué claridad? con el léxico específico... no es sentido común, no un sentido común que

parece un escrito en una charla de café o de una charla con un compañero antes de entrar al examen. Entonces vamos generando instancias de menor complejidad a mayor complejidad.

Y con la oralidad, yo se las introduzco porque cuando en las clases vamos haciendo la puesta en común y ellos van contando lo que recuperaron, lo que entendieron, ahí yo también me detengo y digo... fijensen que en la oralidad las exigencias parecen no aparecer sino más bien en la escritura, pero porque la oralidad parece que las palabras se las lleva el viento y... es como que no las escuche y no me detengo, pero yo me detengo a decir, fijate lo que dijiste, a ver, si las pasamos al papel ¿qué ocurriría? ¿se entiende lo que me estás diciendo?... a ver, ¿ustedes entienden lo que dijo el compañero? y ¿cómo lo podríamos resignificar o reconstruir con mayor claridad?... ah me gusta la idea que dice aquel otro ¿por qué parece más clara y precisa? a eso me refiero cuando digo claridad y precisión conceptual. Hasta que lo pueden ver y visualizar en la oralidad también.

E: En cuanto a las dificultades que se mencionan anteriormente, y de acuerdo a su experiencia como docente ¿De qué modo usted acompaña estos procesos? o ¿Cuál considera que es el mejor acompañamiento para los estudiantes cuando surgen tales dificultades?

E1: El mejor acompañamiento... el estar ahí. Esto que si les digo en la oralidad, lo dijo así y dejarlo pasar: No... a ver ¿qué dijiste? ¿se entiende lo que dice el compañero?, yo cuando lo planteo, no es para ponerlo en evidencia, sino para que juntos podamos construir... a ver ¿qué dijo el otro? ¿queda más claro? ¿por qué queda más claro? desde ahí, esas intervenciones desde la oralidad no dejarlas pasar. Y después desde la escritura, a veces compartir los escritos o poner ejemplos en devoluciones o... sin escribir algo hacerles la devolución. Yo por ejemplo siempre les digo que... a mi la devolución por ejemplo de los parciales es fundamental, el alumno espera... bueno profe a ver dígame la nota y ya está, no, yo me tomo media hora para hacer la devolución, en la primera pregunta que paso en general, en la segunda cuáles fueron las dificultades... bueno a ver veamos se los devuelvo, ahora lean el parcial por ejemplo, y traigan y compartimos la escritura y se acercan al escritorio para ver qué cosas son en las que tienen dudas y yo en el parcial les escribo falta claridad y precisión por esto porque pusiste esto, pero deberías haber trabajado esto o lo que pusiste esta bien, pero no respondió la consigna, porque deberías haber..., entonces les escribo y si no llego a escribirlo porque son muchos, porque tengo comisiones sumamente numerosas, yo tengo ocho comisiones de las cuales son seis de primer año... les pongo: preguntar a la profesora después, les pongo como esa pequeña leyenda y ahí les explico. Pero en líneas generales siempre les dejó escrito algo y les digo que no les llame la atención, que no se sientan mal

porque aparecen muchas cosas corregidas, tanto desde la redacción como desde el contenido, o sea penetro en mi corrección esa doble dimensión y yo se los digo y yo se los digo a eso.

La posibilidad de que ellos aprendan a escribir es con este seguimiento, el informe que escriben que... forma parte de la instancia de cierre de la unidad uno, que habla de los antecedentes del surgimiento de la psicopedagogía, es un informe que suelen escribir y yo voy supervisando hasta que ellos lo entregan.. ya sea en instancias orales o en instancias escritas, entonces, teóricamente, vuelvo a insistir el que aproveche esas instancias llega a buen término al trabajo. Lo mismo la monografía que vamos trabajando y son supervisiones cada 15 días.

E: De acuerdo a su profesión y a partir de su experiencia como docente en el ámbito universitario ¿Cómo definiría usted al aprendizaje?

E1: Uh al aprendizaje (risas)... lo podemos hacer desde diferentes referentes, pero básicamente el sujeto aprende en la medida en que puede apropiarse de los contenidos. ¿Qué implica apropiarse, qué dice Piaget? tiene que estar involucrado un proceso de asimilación, de incorporación lo hago mío y eso, lo hago mío en términos de que ese... ese contenido pasa a formar parte de mi estructura cognitiva y genera una reestructuración, sino se genera la reestructuración, yo siempre pienso, lo hago o lo ilustro en términos de esta imagen, imagen que hace Novak de los mapas conceptuales esta gran red, si ese nuevo conocimiento se incorpora y forma parte de mi red, esta red se complejiza, pero ello siempre en la medida en que se lleve a cabo a través de un proceso comprensivo, reflexivo y significativo, o sea que adquiera significatividad, porque también se puede incorporar y aparece, no como una red, sino una gran estant... una biblioteca con estantes donde se aloje en un estante pero no hay relación y no se establece esta relación y es cuando aparece o se lleva a cabo de un proceso diríamos de aprendizaje repetitivo y memorístico, que en una primera instancia yo puedo sacar de ese estante, apelar y responder a un trabajo práctico o un parcial, pero cuando a futuro tengo que recuperarlo ya no se en que estante esta, mientras que en la red si, rápidamente activo mi memoria inmediata y la red va estableciendo la relación y me permite recuperar. Por eso un buen aprendizaje como dice Pozo tiene las características de ser un aprendizaje llevado a cabo a través de la reflexión, la comprensión ¿si? que adquiere significatividad, es... transferible ¿si? o sea perdura a lo largo del tiempo y ha sido incorporado a través también de la... de la práctica, es decir, la posibilidad de poder haber ido incorporándolo a través de distintas instancias o en distintas actividades y diversas lo que ha permitido la incorporación ,la memorización comprensiva, porque la memoria nos permite retener diferente a una memoria repetitiva...que no permite establecer relación. Por eso aprender implica incorporar un nuevo conocimiento, complejizando nuestra estructura

cognitiva y a partir de allí poder transferir ese nuevo conocimiento para resolver situaciones nuevas.

Anexo 6

Entrevista N°2: unidad curricular Taller de Lectura y Escritura Académica

Nombre: Entrevistada 2 (E2)

Fecha: 25/10/2022

Modalidad: Virtual

Duración: 33 minutos

Link de reunión:

<https://us02web.zoom.us/j/81654721289?pwd=ZUMxMStpd0UxUnI5TW9LdENEVWhBZz09>

E: En primer lugar, antes de responder las preguntas, usted puede comentarnos sobre su profesión y qué cátedra dicta en la facultad de Educación y Salud, específicamente en la carrera de Psicopedagogía.

E2: Yo soy egresada del cabred cuando era cabred en su momento en el año 98, de psicopedagoga y profesora en psicopedagogía. Luego, hice la licenciatura de articulación en la universidad católica, la maestría en investigación educativa y el doctorado en educación. El doctorado en educación entregué la tesis, pero todavía no la defendí. Los otros títulos ya si los tengo digamos. Y empecé a trabajar en la UPC en el año 2018, no en lectura y escritura, sino en Diagnóstico Psicopedagógico que todavía estoy en esa cátedra. Y después estuve en Historia de la Psicopedagogía un tiempo, en Tratamiento Psicopedagógico y en el taller de lectura y escritura. Taller de lectura y escritura me parece que empecé, no me acuerdo si en el 2018 o 2019, y desde ese momento estoy. En su momento estaba en las dos cátedras, articulaba con Historia de la Psicopedagogía, pero bueno después dejé las horas de historia y quedé solo con taller de lectura y escritura.

E: ¿Podría contar cómo planifica sus clases? Y luego, si ésta se da en el desarrollo áulico como usted la planificó.

E2: Cuando empecé lectura y escritura me sumé a una cátedra, en ese momento ya estaban conformados los equipos de cátedra, ósea que había dos profes que eran la profe CC y la profe DD que todavía están en Taller de Lectura y Escritura. Y ellas habían armado un manual con distintos ejes del programa de la asignatura. O sea que en su momento cuando yo me sumé, que debe haber sido a mediados de año, ya finalizando el año me sume al programa que habían armado ellas. Y después hemos revisado algunas cuestiones pero muy pocas respecto al programa y nos hemos manejado siempre con el cuadernillo que han elaborado ellas.

Si yo a veces sumo alguna cuestión extra digamos, pero en líneas generales los estudiantes se manejan con el cuadernillo que está elaborado por ellas. En relación a lo que

me preguntaban, de cómo planifico las clases, bueno las clases las planifico más o menos en función de los tiempos que tenemos y los ejes que propone el programa de la asignatura. En líneas generales suele darse que se respetan los tiempos, porque hay mucho tiempo previsto para lo que es el trabajo áulico, justamente como es un taller entonces no hay una cuestión de contenido en la que pueda suceder por ejemplo que nos atrasemos en algún contenido o que haya que realizar alguna modificación en la planificación por cuestiones de contenido. En líneas generales, en la cátedra se trabaja la primera mitad del año particularmente haciendo foco en las distintas unidades y en la segunda mitad del año ya en instancia de trabajo taller en el aula para hacer la monografía que es lo que se pide como trabajo, requisito del taller de lectura y escritura.

E: ¿Qué características considera usted que debe tener las propuestas de enseñanza para favorecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes? (aspectos, actividades, dimensiones, consignas)

E2: ¿Particularmente en taller de lectura y escritura? ¿por qué les pregunto particularmente? Pero debe estar en alguna pregunta a lo mejor más adelante. Porque en realidad yo creo que no es específico de una asignatura, lo que tiene que ver con el taller de lectura y escritura académica. A ver ¿cómo lo trabajo yo particularmente?, primero que yo hago mucha vinculación; en los primeros ejes es como una introducción a lo que es la lectura y escritura académica. Entonces en los primeros ejes se habla sobre el ingreso a la universidad, sobre lo que es la construcción del oficio del estudiante, bueno está la escritura pública, la escritura privada. En la escritura pública tenemos lo que son los resúmenes, cuadros sinópticos y demás. Las prácticas de lectura y escritura específicamente digamos, trabajando aquellas cuestiones que tienen que ver cómo leer, cómo comprender, cómo abordar un texto. Entonces más allá de lo teórico, porque hay un soporte teórico de autores, yo trato de recuperar mucho lo que ellos traen del secundario. Hay muchas cosas que son nuevas. En realidad, incluso en la primera mitad del año, en los primeros meses cuando empezamos a hablar del cambio, todavía no alcanzan a dimensionar el cambio. Porque recién empiezan, entonces se encuentran con que sí, hay textos nuevos y demás pero en todas las materias se empieza de una manera agravar. Entonces recién a mitad, cuando se encuentran con cuestiones propias del oficio del estudiante, relativas a las prácticas de lectura y escritura de la universidad, como por ejemplo que tengo que administrar de otro modo los tiempos porque son muchos textos, porque quizás todavía no estoy alfabetizada académicamente. Entonces, el lenguaje que utilizan es un lenguaje que requiere mayor exactividad al momento de la lectura. Esas cuestiones digamos no las alcanzan a dimensionar en los primeros meses, se dan cuenta a

mitad de año. Yo recupero mucho más allá que el cuadernillo está muy bien hechos, porque presenta textos, presenta diferentes actividades sobre todo actividades introspectivas. Entonces, ellos tienen que ir a su modo de aprender, tienen que buscar cuestiones de su trayectoria académica previa y establecer relación pero no alcanzan a dimensionar lo que significa. ¿Por qué se los aclaro esto? Porque más allá de que nosotros vemos el tema, con los estudiantes de primer año como que trato de tener más allá del taller en sí un acompañamiento en otro sentido. Hay un componente teórico obviamente, hay una instancia de taller que implica una producción y eso tiene que ver con un saber hacer respecto de la lectura y la escritura. Pero también por ser de primer año esta cuestión de recuperar esto de ser estudiante universitario y de las prácticas propias, es algo que yo retomo durante todo el año. En el sentido de cómo les está yendo, entonces ellos traen situaciones que les van sucediendo y a partir de allí podemos ir encontrando sentido a lo que vimos a principio de año. Por eso es una cuestión que va más allá de los contenidos en sí. En este caso, por ser primer año me parece que lleva un tiempo poder incorporarse a lo que es el nuevo ámbito y a las características que tiene el ámbito universitario. Muy diferentes a las del secundario.

E: A la hora de pensar esas actividades ¿Tiene en cuenta el perfil del ingresante como licenciada/o en psicopedagogía?

E2: ¿El perfil del ingresante o el perfil de egreso? El perfil del ingresante sería atender a la diversidad, a la diversidad que ingresa que sí la hay y hay mucha. Me he encontrado con gente que ingresa del interior, por ejemplo, donde no estaban acostumbrados a rendir por ejemplo un examen final de la materia, que iban rindiendo de a puchitos. Iban rindiendo por ejemplo, en una materia les iba mal en una materia y rendían el tema al final. Que acá en Córdoba no pasa eso. Entonces, es como que en ese sentido hay mucha diversidad. Y en eso les doy la palabra a ellos, más allá del tema en particular.

Con respecto al perfil del licenciado sería, el perfil de egreso, que ahí si recupero o trato de plantearles, me río porque hago referencia a ustedes, siempre les digo ustedes se creen que esta es una materia que aprueban en primer año pero después se van a acordar cuando tengan que hacer el trabajo final de licenciatura qué van a necesitar de esta materia. Porque a veces pareciera que nunca la hubiesen hecho. En realidad siempre lo llevo a que estas cuestiones, y por eso les decía antes, yo creo que se debería trabajar de manera transversal pero realmente tiene que ver más allá que el día de mañana no escriben, a lo mejor no participan de proyectos de investigación, no se. Y las prácticas de lectura y escritura, son para toda la vida. El ingreso a la universidad, y esto es obviamente lo que estoy traduciendo lo que yo pienso porque puede haber gente que opine diferente, pero siempre les traduzco que es un

camino de ida porque van a tener que estudiar durante toda la vida. Entonces estas cuestiones, más allá de que ustedes están alfabetizadas académicamente y seguramente hoy leen un texto con una velocidad que no lo hubiesen leído en primer año nunca porque tienen el lenguaje técnico, porque han adquirido un cierto training. Igual uno va a seguir leyendo y se va a seguir capacitando, entonces todas estas cuestiones son para la vida no solo estudiantil, sino para la vida profesional también. No sé qué registro de esto queda en los estudiantes, porque en ese momento me parece que están enfocados en otra cosa, pero bueno al menos intento traducirles. Si queda o no, no lo sé.

E: Desde su rol docente ¿piensa, planifica y plantea actividades que promuevan aportes a la lectura y escritura académica de los/las estudiantes? ¿Cuáles son esas actividades?

E2: Las actividades son un poco lo que les estaba comentando antes, tiene que ver con escribir acerca de cómo aprenden en la universidad, por ejemplo empezamos con esas cuestiones, con qué es aprender para ellos, cómo aprenden, qué tipo de estrategias utilizan, cómo leen y después la actividad concreta que hace referencia a eso es la elaboración de la monografía.

E: ¿Articula estas actividades con otras cátedras de la carrera de psicopedagogía? ¿con cuales? y ¿por qué se da esta articulación?

E2: Mira, ese es un tema controvertido, porqué les voy a decir que es controvertido. Si se articula, con Historia de la Psicopedagogía, hoy mucho menos que antes porque hay dos profes nuevas en esa cátedra y no hacen ese trabajo de articulación que en sus orígenes lo planteó la Profe X. Yo creo que como idea.. es más yo les digo sinceramente, yo dejé Historia de la Psicopedagogía por ese famoso trabajo de articulación. Enloquecedor, no solo para mí, sino para los estudiantes, no se cómo habrá sido la experiencia de usted, no hace falta que me lo digan tampoco pero nosotros tenemos mucha diversidad. Nosotros en todas las universidades, no es que nosotros particularmente. Hay mucha diversidad en las trayectorias, yo opino y me hago cargo por favor, que el proyecto en sí está muy bien pensado. Que la articulación es necesaria y no es necesaria solo en Historia sino en otras cátedras también, este tema se tiene que trabajar de manera transversal, eso no me quepa la menor duda. En qué sentido, en que creo que al menos una cátedra todos los años debería tomarse el trabajo de plantear alguna actividad en la cual se haga un seguimiento de lo que es la escritura académica. El tema es que nosotros tenemos mucha diversidad y no hay forma, porque digamos el que ya hizo una materia y tiene que hacer la otra se encuentra con que tiene que hacer a veces dos monografías. El que está con una materia con una profe y en la otra materia con otra profe, una profe le dice una cosa y la otra, otra cosa. Tiene que acreditar en los dos espacios, está bien podríamos decir bueno ahí tienen que articular entre las dos profes y a

veces no es tan sencillo articular entre profes, sí se debería articular entre profes pero para eso se requiere una serie de cuestiones. Entonces se da, ahora no se si eso, si yo le tengo que dar sinceramente mi apreciación para mi no colabora para nada con los estudiantes. Cuando debería ser una instancia de aprendizaje y favorecedora para los estudiantes, en muchos casos, los estudiantes lo sienten como una instancia que les genera conflicto. Y porque lo he vivenciado estando en los espacios de Historia y ahora en el espacio de lectura y escritura. Estando en los dos espacios antes y ahora en uno. Los estudiantes que no saben qué hacer, es como que están, que tienen que darle respuesta a todo el mundo y a veces articular no es fácil porque cada uno tiene otras actividades, otros tiempos. La corrección de escritura, más allá de las cuestiones formales de las que podemos tener acuerdo y decir si por normas APA se cita así, la cuestión de la escritura es subjetiva. Porque si yo leo un texto, les voy a hacer determinadas sugerencias y si lo lee otro profe, les va a hacer determinadas sugerencias. Pero bueno es mi apreciación chicas.

E: En el programa de la cátedra se plantea la realización de una monografía en conjunto con la cátedra Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea, en función de la propuesta ¿cuáles son los requisitos que se plantean para la realización de la misma?

E2: A quienes están en Historia de la Psicopedagogía yo les respeto el trabajo que hacen en Historia. Lo que si no acepto, porque ha habido casos en los que hay una sola persona en mi comisión que estaba con cuatro en Historia de la Psicopedagogía que no estaban en mi comisión, entonces me decían bueno yo trabajo en Historia y es lo mismo. No, no es lo mismo porque la monografía es un requisito de Lectura y Escritura y la asignatura que es taller es Lectura y Escritura y por ser taller implica trabajo en aula. Pero salvo esas cuestiones que yo exijo que se trabaje en aula porque es una instancia taller, obviamente que yo les acepto la monografía que van trabajando en mi cátedra.

La monografía se plantea, ellos cuando ven escritura pública ven lo que es la monografía y tienen consignas respecto a las cuestiones formales y respecto al tema en línea en general como se trabajó siempre de manera articulada con Historia, se les piden que aborde alguno de los ámbitos de la Psicopedagogía. Entonces cuál es el modo de trabajo, ellos investigan, buscan textos, primero eligen los ámbitos. Si no los han visto en Historia de la Psicopedagogía vemos los ámbitos, cuáles son los ámbitos, cuáles son las características de manera general, ellos eligen un ámbito y una vez que lo eligieron empiezan a investigar acerca del ámbito que han elegido. Y a partir de allí, lo primero que se les pide es un bosquejo del trabajo que van a hacer, o sea que haga un índice y se les pide una introducción, aclarándoles que más allá que la introducción en líneas generales en los trabajos es lo último

que se hace, pero en este caso consideramos que una introducción es ordenadora porque a veces tienen como las ideas muy en el aire o muy desorganizadas y eso en algún punto los ayuda a organizarse. Lo mismo que el índice. Entonces a partir de allí nosotros vamos haciendo sugerencias en función de lo que nos presentan. Y luego van avanzando sobre los capítulos para por último llegar a la conclusión. Siempre pautando fechas de entrega, se va haciendo trabajo áulico, se plantea una fecha de capítulo 1, se hacen correcciones, se devuelve, después se entrega el capítulo 2 con las correcciones del capítulo 1. Esto como cuestión formal, porque en el transcurso de la clase vamos trabajando los capítulos, más allá que después formalmente cuando ellos entregan hay una devolución. Yo particularmente entiendo que la monografía está aprobada y esa tranquilidad les doy antes. Los requisitos serían; tienen que venir a clases, trabajar en clases y si ustedes cumplen con los tiempos de entrega y con el trabajo en clase no hay forma que la monografía no esté aprobada. Porque como es una instancia de aprendizaje que va y vuelve si la han corregido la monografía va a estar aprobada. Ese es el modo en el cual lo trabajo yo.

E: ¿Considera que es importante un acompañamiento por parte del docente, en cuanto a la lectura y escritura académica, de los estudiantes ingresantes a carreras universitarias? ¿Por qué?

E2: Si, es necesario porque es algo totalmente nuevo para los estudiantes. Y nos encontramos con que se pide poco de práctica de escritura. Las prácticas de lectura en algún punto son como difíciles de, no sé si de acompañar sino de corroborar en algunos casos. Nosotros podemos plantear guías de preguntas que orienten la lectura, ahora qué interpretó o no el estudiante de eso que leyó es otra cosa; que también depende de cómo evaluemos si vamos a poder saber si interpretó bien o no. Y respecto a la escritura, acompañar procesos de escritura es sumamente engorroso, es así porque uno tiene, como yo lo veo. Yo acompaño trabajos finales, a parte de Taller de Lectura y Escritura, es algo que me gusta hacer y no tengo problema en hacerlo pero reconozco que es algo engorroso. En qué sentido, al menos como yo lo veo, porque implica respetar la voz del otro; el otro tiene un modo propio, un modo propio de escribir, de traducir lo que interpretó, lo que quiere decir. Y a su vez, poder dar una mirada si se quiere más experta respecto de lo que está escribiendo, sin modificar el modo del otro. Porque a lo mejor yo veo un párrafo que se entiende más o menos y yo lo cambiaría todo para que se entienda bien pero no le puedo decir cambiá todo o ponelo de este modo. Tengo que acompañar el proceso del otro y eso requiere tiempo y dedicación. Por eso también creo que no son muchas las prácticas de escritura y es una crítica constructiva, no es que la gente no lo haga porque no quiere, sino porque a veces en las otras materias hay contenidos que cumplir y

determinados tiempos y esto requeriría de otros tiempos. Taller de lectura y escritura en ese sentido nos da una ventaja que es tener un tiempo en aula para yo sentarme y decirles vuélvano a leer, qué quisieron decir con esto, pero fíjense que lo que se interpreta es tal cosa y ustedes quisieron decir esto, cómo lo pondrían. En Trabajo Final pasa lo mismo, yo tengo un tiempo extra, entonces yo me puedo sentar y decirles esto mismo pero a veces ajustado a los tiempos de otras cátedras es complejo.

E: ¿Qué dificultades surgen mayormente a la hora de leer, escribir, comprender un texto académico en los estudiantes de psicopedagogía?

E2: En lo que yo veo es, con respecto a leer, el tema de la alfabetización académica que tal como lo plantea Carlino no es una cuestión menor, se encuentra con terminología científica, o a lo mejor no científica pero específica del ámbito disciplinar y a veces cuesta comprender qué se quiere decir o a veces se hace una lectura superficial porque no están acostumbrados a hacer una lectura de otro tipo y/o asocian a cuestiones quizás de sentido común algunas terminologías, y en eso se generan algunas distorsiones en lo que interpretan. Eso respecto a la lectura, sobre todo en los primeros años. Y con respecto a la escritura, la escritura en sí misma para mí es compleja. Entonces, poder traducir lo que yo quiero decir, poder recuperar la voz de otro sin hacer plagio, porque es algo que vemos muy comúnmente, es muy complejo. La escritura en sí misma yo creo que es compleja porque nosotros tenemos claridad en lo que queremos expresar, y esa claridad que nosotros tenemos es difícil traducir en una hoja la claridad que nosotros tenemos y del modo en que nosotros hemos ido organizando las ideas. Entonces en la escritura a veces damos por sentado cosas que el otro no sabe, que pasa lo mismo para hacerles una analogía más concreta en la instancia evaluativa que “oh pero profe si usted sabía lo que yo quise decir”, si yo sabía pero si vos no me lo decís yo no sé si vos lo sabes. Es decir, yo sé de lo que estás hablando pero si vos no lo decís cómo sé que vos lo sabes. Entonces damos por sentado a veces cosas que el otro no tiene por qué saber. Nos falta aclarar, a veces te comprimen en un párrafo tres o cuatro ideas diferentes que se podrían haber desarrollado en tres párrafos por ejemplo. Y tener voz propia en un trabajo, es complicado, es complicado poder hablar por sí mismo y una de las cuestiones que favorece eso es la lectura. Es decir que cuanto más lecturas haya y más conocimiento del tema del cual queremos hablar y escribir tengamos, mayor facilidad para hacer vamos a tener. Y esto que estoy diciendo no solo aplica para ustedes, sino también para mí que ya he hecho trabajos en investigación, es difícil. Porque uno tiene que poner la voz propia, más allá de todo lo que han visto ustedes en Tratamiento Psicopedagógico respecto lo que implica dejar una huella en la hoja, que eso es una cuestión singular de cada uno, no nos vamos a meter ahí pero son cuestiones complejas

por eso yo creo que esto no solo hay que trabajarlo sino yo aliento siempre a que continúen escribiendo. De hecho cuando nosotros escribimos en líneas generales, yo creo que lo debe hacer todo el mundo, por más que yo escriba un artículo y sea un tema que conozco y tenga mucha claridad, siempre se lo doy para leer a otra persona. Y seguro esa persona me hace aportes, porque yo tengo claro lo que quiero decir, el tema es que ese otro lo entiendo. Entonces tiene la escritura sus cuestiones y la única forma de aprender a escribir es escribiendo, no hay otra forma. No se transmite de otra forma. Yo he aprendido con gente que se ha sentado al lado mio y me ha dicho fijate de este modo, fijate de este otro. Pero bueno es el modo, por lo menos yo lo concibo de esa manera.

E: En cuanto a las dificultades que se mencionan anteriormente, y de acuerdo a su experiencia como docente ¿De qué modo usted acompaña estos procesos? o ¿Cuál considera que es el mejor acompañamiento para los estudiantes cuando surgen tales dificultades?

E2: Para mi el mejor acompañamiento es el personalizado, muy difícil de lograr porque son muchos. Por eso vuelvo a repetir es muy complejo el tema porque en general son cátedras con muchos estudiantes pero para mi no hay otro modo. O sea se pueden plantear cuestiones generales, a ver yo este año no lo hice porque este año hubo mucho desgranamiento y quedaron pocos grupos y he podido trabajar con los grupos pero sino lo que suelo hacer es pedir autorización, recupero lo de alguien y vamos trabajando en eso cuestiones generales de la escritura. Pero en realidad considero que el mejor acompañamiento es el personalizado, que no siempre se puede.

E: De acuerdo a su profesión y a partir de su experiencia como docente en el ámbito universitario ¿Cómo definiría usted al aprendizaje?

E2: Uno aprende de manera permanente durante toda la vida, lo voy a tomar muy de Piaget porque es la definición que más tengo y la que más acuerdo. Yo creo que la vida, el medio o el contexto, permanentemente nos va poniendo nuevas experiencias y nuevas situaciones que nos hace ir acomodándonos, o sea tomarlas, resignificar y acomodarnos a estas nuevas experiencias. Entonces creo que el aprender en sí mismo es algo que nos atraviesa desde que nacemos hasta que no estamos más. va más allá de la cuestión académica, del aprendizaje de un contenido en sí. Aunque aplica para un contenido obviamente también pero tiene que ver ir pudiendo acomodarnos a lo que nos va presentando el medio de manera permanente.

Anexo 7

Entrevista N° 3: unidad curricular Práctica 1 Eje: las demandas psicopedagógicas contemporáneas

Nombre: Entrevistada 3 (E3)

Fecha: 26/10/2022

Modalidad: Presencial

Duración: 28 minutos

E: En primer lugar, antes de responder las preguntas, usted puede comentarnos sobre su profesión y qué cátedra dicta en la facultad de Educación y Salud, específicamente en la carrera de Psicopedagogía.

E3: cuando egrese en el año 2005 en la carrera, ¿se acuerdan? ustedes eran muy chicas, lo que era el terciario, pero el terciario de cinco años no el de cuatro, como profesora en psicopedagogía y psicopedagoga, después hice la licenciatura en el trayecto complementario (...) cuando ya era pública y gratuita que se dictó como complemento acá en la facultad (...) y como mi formación entre que me recibí e hice el trayecto de complemento, estudié un par de años Filosofía, estuve de oyente en Letras y también en Psicología, también hice en aquel momento los postgrado de Clínica del Aprender de Dora Laino y la especialización, empecé la especialización que era Psicopedagogía y después pasó a ser Psico-sociogénesis del entendimiento escolar, pero no hice la tesis, curse las materias pero bueno, cuando tenía que hacer la tesis yo ya no me hallaba en ese marco teórico, ya estaba leyendo otras cosas. Y digamos mi campo de laburo, es el campo de la discapacidad, que me recibí (...) que bueno haber, cuando me recibí empecé a trabajar como acompañamiento a la inclusión que en aquel momento yo ni sabía que existían, porque en la facu la información nunca se la había nombrado. Empecé a hacer acompañamiento, por lo tanto eran niños con certificación de discapacidad y después empecé a trabajar en un centro de día, entonces hace muchos años que vengo trabajando la escritura y la lectura en personas en situación de discapacidad, que es todo un tema, porque no me gusta tampoco nombrarlo bajo esa denominación, porque es una denominación impuesta por externos, entonces sería como acompañar procesos de lectura y escritura en, digamos en alternativos no convencionales, pensando a la escritura como la posibilidad de expresión, sería (...) como una capacidad, no, capacidad tampoco, como una posibilidad de expresión, ese sería más o menos mi campo.

Y en qué materias doy clase, en Práctica 1 en dos comisiones en turno mañana y turno noche; en Psicopedagogía Institucional que estoy hace muchos años, de hecho con quien yo trabajé muchos años en relación a la discapacidad era mi profe de institucional con quien yo

me forme que fue Silvia Hien que ya falleció también psicopedagoga y en Práctica 4 en donde trabajamos acompañando procesos de lectura y escritura en dispositivos alternativos, colectivos sobre todo.

E: ¿Podría contar cómo planifica sus clases? Y luego, si ésta se da en el desarrollo áulico como usted la planificó.

E3: Bueno, venimos de dos años de pandemia, lo cual no es menor ¿no?, y nuestras estudiantes han venido con otras prácticas, entonces encontrarnos en la presencialidad no ha sido fácil tanto ni para estudiantes ni para profes (...) me he encontrado este año, voy a decir algo espantoso, que es como (...) cómo decirlo, porque yo siempre me quejo de esas mismas frases que “las estudiantes no leen” pero como que toda la primer parte costaba mucho que pudieran llegar con las lecturas a clase, de hecho en varias clases nos hemos detenido a leer porque (...) yo no sé si eso ha tenido que ver con, por ahí, como dificultades para volverse a organizar ¿no?, para poder llegar con los tiempos de lectura de las distintas materias (...) al volver al al ritmo de la presencialidad, entonces por ahí yo llegaba con algunas actividades pensadas para trabajar, pero si no leyeron (...) no se puede trabajar, entonces bueno (...). Ya la segunda parte del año mejoró un poco la situación, porque me parece que también después de la primera, de los primeros parciales, de haber pasado el primer julio de la carrera, se dieron cuenta que si no venían con las lecturas al día, digamos algo que uno lo dice pero que bueno a veces hay que pasar por la experiencia de llegar a julio y que no te den la hora del día para leer todo lo atrasado que tenes (...) así que bueno, ha costado, ha costado poder realizar las actividades que uno pensaba y bueno eso, eso, en primero.

E: ¿Qué características considera usted que debe tener la propuestas de enseñanza para favorecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes?. En estas características pensamos aspectos, actividades, dimensiones, consignas.

E3: Si, parece que que esta bueno (...) tratar de ser lo más clara posible al respecto de lo que uno está pidiendo ¿no? (...) porque bueno siempre hay un margen de malentendido, pero como no dar por supuestas las cosas ¿no?, sobre todo bueno, que estamos trabajando la construcción de argumentos, bueno, qué trabajar, qué es un argumento (...) de qué se trata argumentar, de qué se trata de analizar, a veces hay que que aclarar ¿no? Cuáles son los procesos cognitivos que uno está esperando que el estudiante realice en esa consigna, porque (...) si digamos, como muy rápidamente la consigna se va para el lado de la identificación ¿no?, entonces no no es fácil cómo acompañar a los procesos de análisis ¿no?, cómo generar consignas que permitan el análisis, pero que sea un análisis reflexivo y no que sea un análisis cosificador de cosas, bueno ahí en eso vamos (risas), en ese intento.

Bueno, y otra cosa que sí me parece muy importante es mantener las consignas de trabajo. Digamos sí a las estudiantes les das una consigna para una evaluación, que después uno pueda seguir trabajando con esa consigna y con esos textos porque como que es una forma de poder ganar en profundidad y también en poder transmitir como una idea de que, romper esta idea de que las cosas se hacen para aprobar ¿no?, como si digamos, hago esto porque tengo que aprobar ¿no? (...) y entonces de lo que se trata es de lo aprobé o no lo aprobé, de lo promoció o no lo promoció y entonces como que también eso es otra cosa que venimos viendo, que está bueno mantener las consignas y tratar de ir dándole profundidad a los análisis, no se, que tengan como aproximaciones, que uno pueda (...) profundizar y trabajar como con varias instancias en relación a un mismo material, porque no es la multitud, digamos no es la cantidad, sino la calidad con la que uno puede ir trabajando.

E: este ida y vuelta porque ahí se da justamente el proceso de aprendizaje, pienso yo.

Aparte estos análisis se van complejizando a medida que uno los va trabajando y va pasando por esas experiencias.

E3: (...) y es el diálogo, porque digamos, la estudiante escribe algo, uno le hace comentarios y sobre esos comentarios hay que volver, para volver a hacer otros comentarios, porque sino es como que es una conversación trunca ¿no? la estudiante plantea una cosa, el profe dijo otra y (...) darle a eso una secuencia ¿no?, como una forma más espiralada, que no quede ahí en una cosa plana, darle profundidad.

E: yo le quería preguntar profe, usted en sus clase ¿aplica esto de, de este aprendizaje colaborativo o promoviendo el intercambio entre estudiantes y docentes de acuerdo a sus escrituras y sus lecturas?

E3: sí, tratamos de dialogar, este, pero bueno para ello necesito que lean, digamos es como una cosa, porque sino sobre qué hablamos ¿no? para poder dialogar necesitamos ponernos de acuerdo, porque sino la cosa se va y es algo que a mi me parece que está bueno porque a veces aparecen muchas cuestiones del orden de la experiencia, sobre todo eso me pasa en el turno noche, aparece fuertemente la experiencia, porque sabemos que nuestras estudiantes (...) muchas personas eligen esta carrera por situaciones vitales de experiencia en relación a ciertas cuestiones, entonces cómo, digamos, recuperar algo de la experiencia, pero cómo recuperarla digamos porque acá no se trata de exponer ningún caso clínico, no se trata de exponer la vida de nadie, tampoco se trata de que alguien haga un análisis sobre su propia vida, entonces cómo ahí trabajar algunas cuestiones para pensar lo personal como político, lo personal como parte de un colectivo digamos y que no quede anudado a una persona y eso lo podamos articular con lo que venimos leyendo, que es esa experiencia personal, pero esa experiencia

personal en tanto que a muchas personas les sucede eso, entonces poder recuperar no para generalizar ni universalizar, sino para poder hablar de experiencias comunes (...) eso por un lado y después para también no caer en juicios morales porque digamos cuando uno lo lee (...) hablamos en el aire, entonces también para que pueda generarse un diálogo, bueno es importante lo de la lectura y bueno hay que pensar el año que viene como vamos a hacer para, porque a mi tampoco me gusta esto de andar poniendo un puntito todas las semanas de sí leiste o no leiste ¿no?, cómo generar ciertas prácticas de lectura, pero bueno me parece que esto también tiene que ver un poco con la pandemia.

E: pasa que antes teníamos como otros tiempos en la virtualidad, había tiempo para leer, había tiempo, porque esto de voy a la facu me saca una hora de colectivo otra hora para volver, el día se te va y el tiempo pasa muy rápido, entonces la virtualidad fue como que cristalizó el tiempo, entonces uno tenía tiempo para leer para hacer las cosas, entonces yo creo que la vuelta a la presencialidad nos pegó mal a todos.

Nosotras como estudiantes tenemos esa propiedad, esa experiencia (risas).

E3: también de los docentes.

E: bueno si, como docentes no sabemos, pero nosotras como estudiantes, como que nos re costo este año volver arrancar la presencialidad, acostumbrarnos a los tiempos y así.

E3: si.

E: Bueno, a la hora de pensar esas actividades ¿Tiene en cuenta el perfil del egresado como licenciada/o en psicopedagogía?

E3: si, sí por eso sobre todo es que hemos incluido un poco también laburar en relación a procesos de inclusión porque sabemos que (...)

E: si, está medio flojo ahí

E3: y (...) la primera formación, o sea, van a salir a trabajar en el campo de la discapacidad y no es, digamos el campo de la discapacidad, digamos podemos pensar un montón de cuestiones en relación a nuestros marcos teóricos clínico-Psicopedagógico, pero también hay algo en relación a la construcción de esa categoría en tanto histórica que es importante saberla o sea, hay algo de los estudios en discapacidad que necesitamos poder (...) porque si no lo podemos pensar críticamente, cómo llegamos a la convención, como llegamos a ciertas prestaciones que hoy en día las Psicopedagogas realizamos (...) pero cómo llegamos ahí y por qué llegamos ahí y que tiene de favorable que estas prestaciones existen y cual es la contracara digamos.

E: ¿Desde su rol docente piensa, planifica y plantea actividades que promocionan aportes a la lectura y escritura académica de los estudiantes? ¿cuales son esas actividades?

E3: sí, yo tengo un tema con la escritura y la escritura académica, sobretodo porque trabajo con otro tipo de escritura que es la escritura expresiva (...) entonces nuestras estudiantes escriben como pueden, como todos hemos llegado a la Universidad o al terciario escribiendo como podíamos (...) digamos, entonces si, trato de trabajar sobretodo en la redacción, en las cuestiones de la dramática ¿no? como que eso es algo que hago muchos señalamientos en sus escrituras, en relación a la gramática con preguntas ¿no? tratando de acompañar (...) porque me acuerdo de una intervención que tuvo una profe (...) C. decía que yo tenía disortografía porque era tremenda mi ortografía. Entonces en un parcial, A quien era mi profe me dibuja todo un sistema de cañerías y yo no entendía porque hasta que me doy cuenta que había escrito la palabra “tuvo” con B larga todo el parcial (...) entonces, bueno, y de ahí me quedó que algunas cuestiones estaba bueno ¿no? como generar otro tipo de intervenciones que no sea solamente (...) bueno entonces, obviamente no les dibujo yo un sistema de tuberías pero sí, tratar de generar preguntas, de que revisen la redacción, sobretodo tratar de generar como cierta conciencia respecto de la propia escritura, de qué estoy queriendo decir, y eso que estoy queriendo decir, cómo lo está leyendo el otro ¿no? el uso de las comas es tremendo, las comas cortando la relación sujeto-predicado, las comas por cualquier lado, bueno, laburar todas esas cuestiones que también hacen al sentido de la idea (...) entonces, bueno si, o sea, en la escritura hago mucho comentario y en relación a la lectura y bueno si, tratar de acompañar un poco, dar pistas para la lectura, porque es una que no es cualquier lectura. la lectura de los textos académicos, publicaciones también trabajamos, qué tipo de texto es, si es un texto de una experiencia, si es un texto (...) digamos de donde viene esa producción de conocimiento eso también lo hemos incorporado los últimos años y está bueno para las estudiantes, o sea, cómo se produce ese conocimiento entonces también hay diferencias en el modo despues de escritura (...) bueno, tratamos de diferenciar un poco los tipos de escritura.

E: claro, como para contextualizar, porque no es lo mismo escribir, o sea, no es lo mismo la escritura para un artículo, que para un libro, entonces vamos contextualizando también eso nos ayuda como estudiantes.

E3: Bueno y algo que pregunte este año, porque ahora vamos a hacer las intervenciones de primer año, vamos a hacer unas intervenciones artísticas se supone pero bueno vamos a trabajar con lectura, con escritura literaria y la intervención va a ser en relación a escritura literaria. Entonces le preguntaba a las estudiantes si leían y me sorprendió que muy pocas leen y muy poca lectura de literatura. Digamos todo aquello que tiene que ver con la literatura, con

la cultura general, es como un capítulo no abordado (...) y que eso hace muchos años que lo veo, lo venimos pensando en relación a la Práctica 1. Me acuerdo A, en relación a cierta alfabetización, pero no solamente en términos de lo académico, sino también en términos de cultura general ¿no? sobretodo en relación a la literatura (...) como, literatura, pintura, todo lo que tiene que ver con cultura como si no (...) áreas de vacancia, Otra cosa que he notado mucho es que por ahí a las chicas se recomiendo, les sugiero que vean una película y me dicen que no, que dos horas es muy largo y me traen mucho TikTok que este año, pero este año particularmente “no profè, porque vi un TikTok” y en el tiktok tal cosa, bueno eso también es algo que me sorprendió mucho como muchas me cuentan que aprenden por tiktok y de hecho ahora, una de las evaluaciones les pedí a ellas que hagan un video porque bueno algo me resonó en relación a esto del tiktok (...) ya tuvieron que escribir el texto que iban a decir en el video (...) pero bueno también como pensando un poco también la (...)

E: la nueva era de la inmediatez... de lo rápido, “una película es muy larga, mejor veo un tiktok” un tiktok dura un minuto, dos minutos máximo y hay un montón de contenido ahí adentro, la verdad que es interesante

E3: sí tratando de acortar un poco la brecha generacional que cada vez se va notando más y bueno, con renegar de lo nuevo no vamos a ningún lado (...) hay que pensar cómo nos vamos acercando y como poder generar un pensamiento crítico sobre eso también (...) que también otra de las cosas que me generaba como pregunta era que también todos los tiktoks que traían eran mucho en relación a testimonios, como mucha cosa de lo testimonial (...)

E: Bueno ¿Considera que es importante un acompañamiento por parte del docente, en cuanto a la lectura y escritura académica, de los estudiantes ingresantes a carreras universitarias? ¿Por qué?

Y si, porque me parece que está bueno acompañar a alguien en su escritura es mucho más ameno cuando alguien te está acompañando en la escritura porque también te ayuda a que vos puedas pensar en tu proceso de escritura porque (...) o sea, quien te acompaña también hace de lector, entonces si en ese proceso de lectura y escritura que se da, se puede ir generando una conciencia de la propia escritura. Así que sí, es importante, pero me parece que en esto, en, digamos, no se como eh, pero si me parece en esto de ir acompañando al otro a que pueda ser consciente de su propia escritura y también respecto de la toma de la palabra, porque la escritura no es cualquier cosa, porque hay tantas nociones de escritura (...) la escritura como copia, esa (...) nosotras las psicopedagogas lidiamos con esa idea ¿no? con la escritura como copia, a su vez, también para algunos estudiantes eso permite camuflarse y permite ser del grupo de los comunes y pasar desapercibido a partir de esa noción de escritura como copia, pero recuperar la idea de la escritura porque tengo algo para decir y me parece

que hay algo de eso que se pierde. Si la escritura académica solamente queda en el modo en el que se debe escribir, es uno de los modos en los que la academia plantea que su escritura debe ser escritas pero porque hay algo para decir. Y me parece que es lo más difícil ¿no? generar procesos de decir en las estudiantes porque hay mucha repetición, aunque también uno sabe que en las materias uno enseña un currículum, entonces la estudiante tiene que dar cuenta de ese currículum (...) bueno, dentro de lo que está propuesto que yo aprenda, esta propuesto en mi formación, que es un contenido que yo debería saber, entre eso y la escritura como puedo generar un decir propio en relación a eso en el que de cuenta, de lo que he estudiado pero también en donde haya algo de lo propio, un proceso reflexivo, como acompañar una escritura reflexiva. Digamos, me parece que la escritura académica no es solamente cómo se debe escribir, sino un modo de escritura que tiene que posibilitar la reflexión.

E: ¿Qué dificultades surgen mayormente a la hora de leer, escribir, comprender un texto académico en los estudiantes de psicopedagogía?

Y ese, la reflexión, generar un proceso reflexivo, que no sea la copia de lo que dice el autor, que no sea una copia. O la cita también, eso también que puedan citar (...) digamos, al otro lo vamos a recuperar porque nadie piensa de la nada, a nadie se le va a ocurrir una genialidad pensando de la nada, uno va a poder pensar algo en relación a lo que uno va leyendo (...) bueno y eso, cómo generar la pregunta ¿no? cómo generar un proceso reflexivo.

E: Bueno, en cuanto a las dificultades que se mencionan anteriormente, y de acuerdo a su experiencia como docente ¿De qué modo usted acompaña estos procesos? o ¿Cuál considera que es el mejor acompañamiento para los estudiantes cuando surgen tales dificultades?

E: bueno ahí surgen las preguntas que usted les plantea en las correcciones y cómo va acompañando sus procesos de lectura y escritura, ya está como respondida.

E3: si, y también mantener las actividades en el tiempo .

E: De acuerdo a su profesión y a partir de su experiencia como docente en el ámbito universitario ¿Cómo definiría usted al aprendizaje?

E3: (...) si, no se trataría de un contenido en sí mismo, como si uno tuviera ¿ cómo se llaman estos armarios con archivos, no ? no un aprendizaje enciclopédico, en donde uno tendría así un montón de carpetitas (...) sino me parece que es la posibilidad esa de poder reflexionar, porque los contenidos están en los libros para algo existen los libros ¿no? Parece que el aprendizaje es la posibilidad de poder tomar algo de eso y hacer algo con eso, me parece que va por ahí, para poder armar algo distinto.

E: claro, hacerlo propio, reflexionar en cuanto a eso.

E3: pero no para repetir, no para replicarlo sino que me parece para, singularizarlo de alguna manera.

E: para significado

E3: *asiente con la cabeza*

Anexo 8: Programa Unidad Curricular 1: Historia de la psicopedagogía y psicopedagogía contemporánea



Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía.

Unidad Curricular: Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea.

Curso: Primer año **Comisiones:** 1,2,3, 3 y 5.

Carga Horaria: 2 hrs. Semanales **Turno:** Mañana - Noche

Profesoras:

Año: 2022

Fundamentación

Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea es un espacio curricular que introduce al futuro profesional en la especificidad psicopedagogía a través del conocimiento, análisis y reflexión de la historia de la psicopedagogía, sus desafíos presentes y de las perspectivas futuras.

Pensar qué es la psicopedagogía implica reflexionar sobre su estatuto científico; reflexión que atraviesa los escritos de distintos autores sobre la psicopedagogía en las últimas décadas. Hoy todos los psicopedagogos, de diversos puntos del país, consideran que el objeto de estudio de la Psicopedagogía es el “sujeto en situación de aprendizaje”; también nombrado como ‘sujeto aprendiente’, ‘sujeto de aprendizaje’, ‘el sujeto que aprende’, ‘el ser humano que aprende’.

En su proceso de constitución, la psicopedagogía fue conceptualizada de diversas maneras: como un conjunto de prácticas, donde a priori no había suficiente ni estricto desarrollo teórico; como una actividad interdisciplinaria cuyas prácticas están soportadas por teorías externas, dada la complejidad de su objeto que la obligó a recurrir a diversas disciplinas. Esto evidentemente obstaculizó su constitución como disciplina.

Es por ello que intentar definir la a psicopedagogía científicamente con un objeto de estudio, sus marcos teóricos, sus ámbitos de inserción laboral, así como sus estrategias de intervención, nos convoca a rastrear su construcción, a investigar su origen, a recorrer los hechos históricos para interpretarlos desde el presente.

El acto de reconstrucción histórica con un espíritu crítico, la búsqueda de datos en diferentes fuentes, permitirán un análisis de quiénes, cuándo y cómo pensaron y construyeron la psicopedagogía, arrojando luz sobre el presente y el futuro.

Objetivos Generales

- Analizar y reflexionar sobre el surgimiento de la psicopedagogía como una síntesis de saberes y experiencias en el campo de la educación y la salud mental.
- Identificar los diferentes aportes teóricos que contribuyen a la constitución del campo disciplinar de la psicopedagogía.
- Analizar los orígenes de la psicopedagogía a partir de su institucionalización, identificando las distintas instituciones formadoras de Psicopedagogos en la ciudad, Provincia de Córdoba, en la Argentina y en el mundo.

- Aproximarse al quehacer psicopedagógico a través del conocimiento de las distintas áreas y campos que favorezcan las opciones del alumno en su práctica futura como profesional.
- Desarrollar una actitud reflexiva, crítica y creativa en el abordaje de las diversas situaciones de aprendizaje propuestas por la cátedra.
- Participar activamente en el proceso de construcción de una práctica profesional psicopedagógica comprometida, responsable y ética.
- Desarrollar la capacidad de búsqueda, selección, y análisis de fuentes documentales y materiales bibliográficos propios de las problemáticas y temáticas a tratar.
- Asumir una actitud crítica, responsable y participativa frente a la lectura de los diferentes textos a trabajar.

Unidad N° 1: Origen de la psicopedagogía. *¿Cuándo y cómo surge?*

Objetivos específicos

- Caracterizar el momento de surgimiento de la psicopedagogía teniendo en cuenta el contexto socio-histórico y cultural.
- Reflexionar en torno a los aportes y contribuciones de la psicopedagogía al campo de la educación y de la salud mental.

Contenidos

- Contexto socio – histórico, cultural y educativo del surgimiento de la psicopedagogía
- Origen de la Psicopedagogía en Córdoba y en Argentina.
- La construcción histórica; sus protagonistas; avatares y vicisitudes.

Unidad N° 2: Aproximación epistemológica al campo de la psicopedagogía. *¿Qué es la Psicopedagogía?*

Objetivos específicos

- Analizar el status epistemológico actual de la psicopedagogía.
- Identificar los diferentes aportes teóricos que contribuyen a la constitución del campo disciplinar de la psicopedagogía.

Contenidos

- ¿Qué es la Psicopedagogía?
- Status epistemológico de la psicopedagogía.
- ¿Disciplina o práctica? Obstáculos epistemológicos en su constitución.
- Objeto de estudio de la psicopedagogía. Marcos teóricos que la sustentan.

Unidad N° 3: La institucionalización de la psicopedagogía. ¿Cuáles fueron y son las instituciones formadoras de psicopedagogos?

Objetivos específicos

- Analizar los orígenes de la psicopedagogía a partir de su institucionalización.
- Indagar respecto de las distintas instituciones formadoras de psicopedagogos en la ciudad y Provincia de Córdoba, en el País y en el mundo.
- Caracterizar los cambios y transformaciones curriculares en la carrera de Psicopedagogía, a partir de las nuevas demandas del contexto socio - cultural
- Conocer la trayectoria del Instituto Dr. Domingo Cabred en la formación de psicopedagogos.

Contenidos

- Origen de la carrera de Psicopedagogía en Córdoba, en el país y el mundo.
- Planes de estudios, perfil del egresado. Cambios y transformaciones como consecuencias de las nuevas demandas.
- La institucionalización de la Psicopedagogía en el Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Especial Dr. Domingo Cabred: creación, origen de la denominación de la Institución. Trayectoria personal y profesional del Dr. Domingo Cabred. Sus aportes al ámbito de la salud mental.
- La formación actual del psicopedagogo en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Plan de estudio, título y objetivos de la carrera. Perfil del Egresado. Alcance del título. Incumbencias Profesionales.

Unidad N° 4: Inserciones laborales actuales. ¿Dónde y cómo trabaja un licenciado en psicopedagogía?

Objetivos específicos

- Analizar el proceso de expansión de la psicopedagogía como profesión independiente.
- Identificar los distintos ámbitos de intervención dentro de los cuales se desarrolla la Psicopedagogía.
- Tomar conciencia de la importancia del trabajo interdisciplinario en el abordaje del sujeto de aprendizaje.

Contenidos

- Distintas categorizaciones acerca del quehacer psicopedagógico. Campos y/o ámbitos.
- Recorrido histórico de la construcción de los diversos ámbitos laborales psicopedagógicos.
- Construcción de la Identidad Profesional del Licenciado en Psicopedagogía.

Unidad N° 5: Marco legal ¿Cuál es el marco legal que regula el ejercicio de la profesión?

Objetivos específicos

- Analizar la importancia del colegio de psicopedagogos para el desarrollo y ejercicio profesional.
- Tomar conciencia de la necesidad de contar con un marco legal que regule las prácticas psicopedagógicas.

Contenidos

- El Colegio de Psicopedagogo de Córdoba. Creación. Construcción histórica del Colegio de Psicopedagogos de Córdoba.
- Ley de Ejercicio de la Profesión de la Psicopedagogía. Ley 7619/87. Provincial. Incumbencias Profesionales. Resolución 2473/84. Nacional. Código de Ética Profesional.

Metodología

Durante el desarrollo de la asignatura se implementará una metodología que promueva la participación de los alumnos a través de diversas actividades grupales e individuales, estimulando el pensamiento crítico, reflexivo e investigativo. Se prevén clases teóricas y trabajos prácticos en los cuales se propiciará el encuentro entre los alumnos a través del análisis, los debates y plenarios, confrontándose las distintas experiencias con los aportes de los diferentes autores.

Se hará especial hincapié en el proceso de investigación de los alumnos a partir de las temáticas que se desarrollen como una forma de ir construyendo juntos la historia de la psicopedagogía. Este proceso de investigación se plasmará en la elaboración de una monografía, la cual se realizará conjuntamente con el equipo de cátedra del Taller de lectura y escritura académica, a través de un trabajo cooperativo de producción y supervisión. A través de la misma se busca promover en los estudiantes el acercamiento progresivo a la producción de textos académicos como prácticas situadas teniendo en cuenta la especificidad del campo disciplinar de la psicopedagogía. Esto se llevará a cabo a través de diversas y variadas instancias de generación de ideas, puesta en texto y revisión de los escritos, de manera individual y grupal.

Durante este período académico la asignatura se dictará de manera **presencial**, con un porcentaje reducido de virtualidad, que estará representada por **una clase virtual al 100%**, a través del ala virtual. Para lo cual es importante registrar los días de cursado virtual que a continuación se detallan, a fin de planificar con tiempo el cursado:

Clases virtuales (por lo que no deberás asistir a clase presencial):

- Martes 19 de abril Comisión 1/ miércoles 20 de abril Comisión 2/ jueves 21 de abril Comisión 3.
- Martes 17 de mayo Comisión 1/ miércoles 18 de mayo Comisión 2/ jueves 19 de mayo Comisión 3.
- Martes 14 de junio Comisión 1/ miércoles 15 de junio Comisión 2/ jueves 16 de junio Comisión 3.
- Martes 13 de setiembre Comisión 1/ miércoles 14 de setiembre Comisión 2/ jueves 15 de setiembre Comisión 3.

- Martes 11 de octubre Comisión 1/ miércoles 12 de octubre Comisión 2/ jueves 13 de octubre Comisión 3.
- Martes 1 de noviembre Comisión 1/ miércoles 2 de noviembre Comisión 2/ jueves 3 de noviembre Comisión 3.

Por ello el aula virtual se constituye en un complemento de nuestra propuesta metodológica, a la que deberás recurrir semanalmente a fin de interiorizarte del cursado y en especial durante las clases anteriormente detalladas.

Cronograma

Fecha	Tema	Bibliografía
Un encuentro	Presentación de la asignatura	
Cuatro encuentros	Unidad N° 1: “Origen de la psicopedagogía” Origen de la Psicopedagogía en Córdoba Origen de la Psicopedagogía en Argentina La historia de la institucionalización académica de la Psicopedagogía en Córdoba como construcción de una nueva Profesión. La construcción histórica; sus protagonistas; avatares y vicisitudes	Básica <ul style="list-style-type: none"> • Giannone, A, Gomez, M. “La psicopedagogía... a la distancia. Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba. Antinori impresiones. • Moreau A. Bisquera, R. (2002). Los orígenes de la psicopedagogía: el concepto y el término. REOP Vol. 13. N° 1. Pp. 17 – 29. • Gagliardi, R. Moscoloni, N. Ventura, A.C. (2012). <i>Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina</i>. Estudios e pesquisas en psicología. Río de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 648-662. Complementaria <ul style="list-style-type: none"> • Sandra María Gómez (Comp). (2017). <i>Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones</i> Cap 1. “La construcción de conocimiento en Psicopedagogía, temáticas académicas y contexto de producción”. Córdoba, Brujas.
Seis encuentros	Unidad N° 2: “Aproximación epistemológica al campo de la psicopedagogía” <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la Psicopedagogía? • Status epistemológico de la Psicopedagogía. • ¿Disciplina o práctica? Obstáculos epistemológicos en su constitución. • Objeto de estudio de la Psicopedagogía. Marcos teóricos que la sustentan 	Básica <ul style="list-style-type: none"> • Follari, R. <i>Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar</i>. (2013). Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año XV. • Bertoldi, S. Vercellino, S. (2013). <i>Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad</i>. Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía. Año XV. N° 10. • Castorina, J (2017). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la Psicopedagogía. 25 años después. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra, C. Serra (comps.). <i>Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas</i>. UBA. • Bertoldi, S; Enrico, L; Porto, M.C; Sánchez, M.D; Fernández, M.L. (2019). <i>La construcción de objetos en la psicopedagogía argentina: opciones teóricas, metodológicas y epistemológicas</i>. Recuperado en http://revelo.uncoma.edu.ar/htdoc/revelo/index.php/anuar-iocurza/article/view/2418/pdf • Lima, F. (2016). <i>Preconstrucción del status de la psicopedagogía en la carrera de grado: algunas consideraciones</i>. Revista Pilquen. Sección

		<p>Psicopedagogía. Vol. 13. N° Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5889111.pdf.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muller M. "Aprender para ser. Principios de Psicopedagogía clínica". (1993). Bonum. • Ventura, Ana Clara (2010). Reflexiones en torno al campo de conocimiento de la psicopedagogía. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-031/495. • Ventura, A. C., Borgobello, A., Peralta, N. S. (2012). Carácter científico y profesional de la psicopedagogía. Representaciones de estudiantes de la carrera de psicopedagogía en Rosario, Argentina. Perspectivas en psicología. Vol 9. (pp. 59 - 68). Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549016009.pdf. <p>Complementaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passano, S. Cuestiones epistemológicas en psicopedagogía clínica. Disponible en: https://www.xpsicopedagogia.com.ar/cuestiones-epistemologicas-en-psicopedagogia-clinica.html • Giannone, A, Gomez, M. (2007). La psicopedagogía... a la distancia. Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba. Antinori impresiones.
Cinco encuentros	<p>Unidad N° 3: "La formación académica del psicopedagogo"</p> <ul style="list-style-type: none"> • La formación actual del Psicopedagogo en la Institución. Título y objetivos de la carrera. Perfil del Egresado. Alcance del título. Incumbencias Profesionales. • Contenidos mínimos. • Recorrido histórico de la formación en la carrera de Psicopedagogía: Títulos. Planes de Estudio. Incumbencias • La licenciatura de Psicopedagogía en la Universidad Provincial de Córdoba • Instituciones formadoras de Psicopedagogos: Ciudad y Provincia de Córdoba, Argentina y otros Países del mundo. • Formación pos-académica. La formación permanente. 	<p>Básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley de creación de la PC • Plan de estudio UPC

Seis encuentros	<p>Unidad N° 4: Inserciones laborales actuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distintas categorizaciones acerca del quehacer psicopedagógico. Campos y/o ámbitos. Niveles de intervención. • Recorrido histórico de la construcción de los diversos ámbitos laborales psicopedagógicos. • En cada ámbito: contexto de inserción, sujeto de la psicopedagogía, marcos teóricos, estrategias de intervención. Marcos legales. 	<ul style="list-style-type: none"> • A investigar a través de la elaboración de la monografía y en función del ámbito elegido
Dos encuentros	<p>Unidad N°5 Marco Legal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley de Ejercicio de la Profesión de la Psicopedagogía. Ley 7619/87. Provincial. Resolución 2473/84. Nacional. Código de Ética Profesional. 	<p>Básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley de ejercicio profesional 7619/87

Propuesta de evaluación

Se entiende a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y se propone como complemento la autoevaluación y co-evaluación, por lo que se diseñará junto a estudiantes un dispositivo con categorías y criterios a considerar en cada instancia, algunas alternativas podrían ser: rúbricas, cuestionarios, listas de cotejo, protocolos de registros, entre otros. Si bien la valoración numérica es necesaria para la acreditación de la asignatura, se pondrá de relieve una evaluación formativa y continua, que acompañe a los y las estudiantes mediante el intercambio en foros o en las diversas actividades propuestas.

La propuesta evaluativa de la asignatura prevé la implementación de distintas instancias a lo largo del desarrollo de la asignatura, a través de seguimientos grupales e individuales de producciones para lo cual se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- Claridad y pertinencia en los trabajos grupales.
- Establecimiento de relaciones críticas y reflexivas.
- Creatividad y criticidad en el planteamiento y resolución de problemas.
- Precisión, coherencia y continuidad en los desempeños.
- Transferencia del marco teórico a situaciones de la práctica.
- Participación pertinente y reflexiva en el trabajo grupal.

Condiciones de cursado

Estudiante PROMOCIONAL

- 75% de asistencia a clases
- Aprobar todas las instancias evaluativas con 7 (siete) o nota superior.
- Derecho a una evaluación de recuperación siempre y cuando haya obtenido entre 4 (cuatro) y 6 (seis) puntos en la instancia que recupera o por ausencia debidamente justificada ante el equipo docente. La evaluación de recuperación deberá aprobarse con 7 (siete) puntos o más. Si el estudiante registra aplazo o ausente injustificado, no podrá recuperar la promoción quedando en condición de regular.
- Sólo existirá promoción directa. Para la promoción directa el estudiante deberá presentar un trabajo final que deberá ser aprobado con 7 (siete) o nota superior la **instancia evaluativa final**. Esta instancia se desarrollará en las dos últimas semanas del ciclo lectivo. En caso de no aprobar, el alumno adquiere la condición de promoción por coloquio.

Estudiante REGULAR

- 65% de asistencia a clases.
- Aprobar todas las instancias evaluativas con 4 (cuatro) o nota superior.
- Derecho a recuperar el 50% de las evaluaciones por ausencia debidamente justificada, o calificación menor a 4 (cuatro) puntos. La evaluación de recuperación deberá aprobarse con 4 (cuatro) puntos ó más.

Estudiante LIBRE

Deberá rendir un examen Final Integrador según fechas establecidas por la institución.

Plan de trabajos prácticos y parciales

Trabajos Prácticos

Trabajo Práctico N°1

Tema: Antecedentes del surgimiento de la psicopedagogía en la Argentina.

Objetivos:

- Analizar las demandas que originaron del surgimiento de la psicopedagogía
- Identificar y caracterizar los diferentes espacios desde los que fue surgiendo la psicopedagogía,
- Caracterizarlos aportes de la psicopedagogía al campo de la educación.

Modalidad: grupal (escrito) – individual (defensa oral)

Bibliografía: Correspondientes a las Unidades N°1 y 2

Fecha de elaboración: abril. Confirmar con la profesora el día concreto.

Trabajo Práctico N°2

Tema: “El campo disciplinar de la psicopedagogía”.

Objetivos Específicos:

- Analizar el status epistemológico actual de la psicopedagogía.

Modalidad: individual escrita.

Bibliografía: Correspondientes a la Unidad N 2.

Fecha de elaboración: Mayo.

Parciales

Parcial N 1

Tema: "El surgimiento de la psicopedagogía, avatares y vicisitudes en su proceso de constitución. Campo disciplinar actual. Objeto de estudio".

Objetivos Específicos:

- Caracterizar la problemática disciplinar que presenta la psicopedagogía en su constitución.
- Identificar el objeto de estudio actual y a lo largo del tiempo.
- Analizar el momento de surgimiento de la psicopedagogía y sus aportes al ámbito educativo,

Modalidad: individual – escrita.

Bibliografía:

Correspondientes a las Unidades N 1,2 y 3, y bibliografía proveniente de la investigación personal de cada alumno.

Fecha de elaboración: fines de junio. Confirmar con la profesora el día concreto.

Parcial N 2

Tema: "Los ámbitos de intervención del psicopedagogo en la actualidad"

Objetivos Específicos

- Caracterizar las intervenciones del psicopedagogo en los diferentes ámbitos.

Modalidad: Grupal escrito – defensa individual. (presentación de la monografía)

Bibliografía:

Correspondientes a las Unidades N° 1,2,3,4 y la información registrada fruto del proceso de investigación grupal e individual.

Fecha de Elaboración: mediados de octubre. Confirmar con la profesora el día concreto.

Bibliografía

Unidad N º1

Básica

- Giannone. A, Gomez, M. "La psicopadagogía... a la distancia. Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba. Antinori impresiones.
- Moreau A. Bisquera, R. (2002). Los orígenes de la psicopedagogía: el concepto y el término. REOP Vol. 13. N° 1. Pp. 17 – 29.

- Gagliardi, R. Moscoloni, N. Ventura, A.C. (2012). *Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina*. Estudios e pesquisas en psicología. Río de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 648-662.

Complementaria

- Sandra María Gómez (Comp). (2017). *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones* Cap 1. "La construcción de conocimiento en Psicopedagogía, temáticas académicas y contexto de producción". Córdoba, Brujas.

Unidad N° 2

Básica

- Follari, R. *Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar*. (2013). Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año XV.
- Bertoldi, S. Vercellino, S. (2013). *Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad*. Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía. Año XV. N° 10.
- Castorina, J (2017). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la Psicopedagogía. 25 años después. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra, C. Serra (comps.). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. UBA.
- Bertoldi, S; Enrico, L; Porto, M.C; Sánchez, M.D; Fernández, M.L. (2019). *La construcción de objetos en la psicopedagogía argentina: opciones teóricas, metodológicas y epistemológicas*. Recuperado en <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/anuariocurza/article/view/2418/pdf>
- Lima, F. (2016). *Preconstrucción del status de la psicopedagogía en la carrera de grado: algunas consideraciones*. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Vol. 13. N° Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5889111.pdf>.
- Muller M. "Aprender para ser. Principios de Psicopedagogía clínica". (1993). Bonum.
- Ventura, Ana Clara (2010). Reflexiones en torno al campo de conocimiento de la psicopedagogía. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/495>.
- Ventura, A. C., Borgobello, A., Peralta, N. S. (2012). Carácter científico y profesional de la psicopedagogía. Representaciones de estudiantes de la carrera de psicopedagogía en Rosario, Argentina. *Perspectivas en psicología*. Vol 9. (pp. 59 - 68). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549016009.pdf>.

Complementaria

- Passano, S. Cuestiones epistemológicas en psicopedagogía clínica. Disponible en: <https://www.xpsicopedagogia.com.ar/cuestiones-epistemologicas-en-psicopedagogia-clinica.html>
- Giannone, A, Gomez, M. (2007). La psicopedagogía... a la distancia. Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba. Antinori impresiones.

Unidad N° 3

- Ley de creación de la PC.
- Plan de estudio UPC

Unidad Nº 4

Investigación personal

Unidad 5

- Ley de ejercicio profesional 7619/87

Anexo 9: Programa Unidad Curricular 2: Taller de Lectura y Escritura Académica



Carrera: Lic. en Psicopedagogía

Materia: Taller de Lectura y Escritura Académica.

Año: 1 año

Turno: mañana - noche

Carga horaria: 3 hrs. Semanales

Profesoras:

Formato: Taller Anual

Año: 2022

Fundamentación

La calidad de las prácticas de estudio y de las producciones de los estudiantes es actualmente una problemática que ocupa un lugar importante en la agenda de las preocupaciones por el nivel académico de los estudiantes universitarios. Los mismos carecen de habilidades para interpretar y/o producir textos científicos y académicos. En efecto se observa que los alumnos ingresantes (y otros también) tienen dificultades para configurar sentidos con cierta eficacia cuando escriben, y suelen producir numerosas interpretaciones erróneas cuando leen.

Por tal motivo, desde este Taller incluiremos saberes y prácticas inherentes a la “alfabetización académica”, con el propósito de abordar la lectura y escritura convencidas de que las mismas no son habilidades generalizables, por el contrario, se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada materia. De esta manera, se intentará generar espacios donde los estudiantes puedan revisar sus formas personales de aprender, construyendo estrategias que les permitan fortalecer sus procesos de estudio, promoviendo formas autónomas e independientes frente a los distintos requerimientos académicos.

Por ello, se espera que así como desde este espacio se toman los textos académicos como contenido de enseñanza, todos los espacios curriculares asuman las particularidades de los textos académicos propios de cada especialidad.

Objetivos Generales

- Reconocer las particularidades que presentan las prácticas discursivas en la universidad e incorporar las convenciones que las regulan.

- Reconocer la propia manera de aprender identificando factores que favorecen u obstaculizan dicho proceso, a fin de desarrollar habilidades de pensamiento y estrategias según los requerimientos de los aprendizajes en el nivel universitario.
- Valorar la importancia del proceso de lectura, escritura y oralidad como herramientas fundamentales para acceder a los conocimientos necesarios para la formación profesional.
- Participar de instancias prácticas inherentes a la alfabetización académica con el objetivo de constituirse en una experiencia significativa para el acceso y permanencia en el nivel universitario.

Eje Temático N° 1: “El Aprendizaje en la Universidad”

Objetivos Específicos

- Analizar las demandas que plantea el proceso de estudio en el ingreso a la universidad.
- Tomar conciencia de la propia manera de aprender a fin de revertir posibles obstáculos en el proceso de estudio.
- Analizar y comprender el proceso de alfabetización académica en la universidad.

Contenidos

- La alfabetización académica. La lectura y escritura en la Universidad.
- Aprendizaje-estudio. Sus particularidades en el Nivel Universitario.

Eje Temático N° 2: “Las Prácticas de Lectura”

Objetivos Específicos

- Desarrollar habilidades de búsqueda, localización y selección de información en diferentes fuentes bibliográficas.
- Leer y analizar diferentes textos de estudio construyendo su significado en función de los requerimientos académicos de cada cátedra.

Contenidos

- *Lectura de contextualización*: búsqueda, selección y organización de la información. Localización, recogida y selección. Fuentes y acceso a la información: el uso de la biblioteca, internet, los buscadores académicos, las clases de los profesores, programas de las materias.
- *Lectura comprensiva*: dimensión textual y situacional. Las tareas del lector: referencias, lo principal y accesorio, jerarquización de ideas, contexto, anticipaciones, inferencias. Los textos académicos: expositivo-explicativo y argumentativo.

Eje Temático N° 3: “La Escritura de Textos Académicos”.

Objetivos Específicos

- Reconocer las prácticas de escritura como un proceso que implica el desarrollo de diferentes etapas.
- Transferir las estrategias aprendidas en la elaboración de diferentes textos académicos – científicos.

Contenidos

- *Prácticas de escritura*: planificación, puesto en texto y revisión. Los distintos niveles del texto, procedimientos de cohesión. Implicancias de la escritura en las consignas del trabajo en el aula: describir, comparar, explicar, inferir, buscar analogías, representar.
- *Los géneros de escritura académicos*: monografía, ensayo, ponencia, informe; ponencias para la presentación de instancias de evaluación, según las normas APA.
- *Otras formas de organizar la información*: resumen, síntesis, mapas conceptuales cuadro sinóptico, cuadro comparativo, esquemas, diagramas.

Eje Temático N° 4: “La oralidad

Objetivos Específicos

- Tomar conciencia de la importancia de la preparación para la realización de diferentes exposiciones orales a lo largo de los estudios universitarios.
- Desarrollar la capacidad de exposición oral para la presentación de exámenes parciales y finales.
- Participar de actividades académicas-científicas a través de la presentación oral de los trabajos.

Contenidos

- *Exposición oral*: los escenarios del intercambio verbal oral. Momentos de la exposición. El apoyo gráfico en la exposición oral, la adecuación de la gestualidad al contexto: presentación de trabajos, exámenes finales.

Metodología

Durante el desarrollo del Taller se implementará una metodología que promueva la participación activa de los alumnos procurando la relación permanente entre la teoría y la práctica inherente a la *alfabetización académica*, de manera que se convierta en una verdadera experiencia de formación significativa, posibilitando el acceso, participación y permanencia en el nivel su universitario.

Se buscará revisar concepciones y representaciones acerca de la oralidad, la lectura y la escritura, generando vínculos de apropiación y confianza con estas prácticas sociales de construcción y producción de sentido por medio de la palabra. El “hacer” será el eje de trabajo del taller, ubicando al alumno en situación de leer y escribir textos para conocer y reflexionar sobre los procesos cognitivos de la lectura y de la escritura.

Se promoverán prácticas discursivas situadas mediante la realización de diversas actividades de lectura, escritura y oralidad desde las particularidades que estas prácticas presentan hacia el interior de la carrera de psicopedagogía. Para ello se trabajará en una producción conjunta entre este Taller y la cátedra de Historia de la psicopedagogía y psicopedagogía contemporánea, perteneciente al primer año de la carrera

Instancias de Evaluación

Trabajo práctico N° 1

Tema: Lectura de contextualización

Objetivo

- Tomar conciencia de la importancia de la lectura de contextualización en el inicio del proceso de estudio de cada asignatura a cursar.

Actividades

1. Analizar los programas de las materias de primer año teniendo en cuenta la fundamentación y los contenidos consignados en las diferentes unidades temáticas.
2. Elaborar un mapa conceptual de cada programa en el que se integren los conceptos centrales de cada propuesta.
3. Presentar en forma individual una carpeta: carátula, introducción, dos de los programas analizados y su correspondiente mapa conceptual.

Modalidad: individual escrita

Fecha de entrega: mes de mayo

Trabajo práctico N°2

Tema: Lectura comprensiva. Organización de la información.

Objetivo

- Conceptualizar que se entiende por lectura comprensiva.
- Identificar las estrategias intervinientes en los procesos de lectura.
- Reconocer la relación entre leer comprensivamente y aprender
- Organizar la información utilizando diferentes figuras metodológicas

Actividades

1. Leer comprensivamente el texto de Isabel Solé, "Estrategias de Lectura, los capítulos 1 y 2.
2. Analizar el mismo teniendo en cuenta:
 - a) Predicciones en relación al título principal.
 - b) Subrayado de ideas principales.

- c) Titulado a cada párrafo.
 - d) Teniendo en cuenta las predicciones que hiciste al inicio de la lectura, ¿qué podrías expresar ahora?, ¿las comprobaste, las descartaste? Explica lo ocurrido.
3. Organiza la información de un capítulo a través:
- Una síntesis.
 - Un mapa conceptual.
4. Exponer lo trabajado en un plenario.

Modalidad: grupal escrita – individual oral

Bibliografía

- Solé, I (1992). *Estrategias de lectura*. Grao. Barcelona. Madrid. Cap. 1 y 2

Fecha de entrega: mes de abril

Parcial N° 1

Tema: Géneros académicos: monografía

Objetivo

- Elaborar una monografía cuyo proceso de elaboración evidencie habilidades en la búsqueda y selección de fuentes como en la organización formal de la misma de manera que quede plasmado en la producción escrita final respondiendo a las convenciones discursivas propias del género monográfico.

Actividades

Deberás presentar un **bosquejo** a manera de plan de acción de la monografía. El mismo deberá constar de:

- Portada
- Introducción. (para comenzar a delinear tema, intenciones del trabajo, estructura, etc)
- Índice (empezar a estructurar las partes del mismo, como una forma de organizar sus ideas)
- Cuerpo del trabajo (comenzar a redactar algún capítulo a fin de poder evaluar la redacción).
- Bibliografía (presentar fichas bibliográficas de las fuentes consultas)

Nota

- Es importante que recuerdes que es un bosquejo que tienen la intención de comenzar a trazar las primeras líneas del trabajo, que podrán sufrir modificaciones a medida que avances con el mismo.
- Para su realización deberán formar comisiones de trabajo, que se mantendrán el resto del año.
- Fecha de presentación: será acordada por cada profesora de la cátedra en clase.
- El proceso de elaboración de la monografía se desarrollará a lo largo de los meses de agosto, setiembre y octubre; mes éste último en el que deberá ser presentada terminada. Dicho proceso será supervisado a través de espacios de tutoría establecido a partir del mes de agosto, por cada profesora de la cátedra. En estos espacios irán presentando los avances de la misma. Las entregas serán cada 15 días, con control de asistencia (nota individual). Las fechas y horarios serán asignados por la profesora de la cátedra a cada comisión de trabajo.

Parcial N° 2

Tema: Géneros académicos: monografía

Objetivo

- Elaborar una monografía cuyo proceso de elaboración evidencie habilidades de búsqueda y selección de fuentes como de organización formal de la misma, de manera que quede plasmado en la producción escrita final respondiendo a las convenciones discursivas propias del género monográfico.

Actividades

Elaborar una monografía cuyo bosquejo fue presentado en la primera etapa. Aquí deberás llevar a cabo un proceso de producción textual a través del cual caracterices en profundidad un ámbito de intervención del psicopedagogo.

Modalidad: grupal escrita –individual durante el proceso

Fecha de entrega: mediados de octubre.

Condiciones para el cursado

Estudiante PROMOCIONAL

- 75% de asistencia a clases
- Aprobar todas las instancias evaluativas con 7 (siete) o nota superior.
- Derecho a una evaluación de recuperación por ausencia, o aprobación con una calificación entre 4 (cuatro) y 6 (seis) puntos. Deberás justificar la falta de no ser así no podrá acceder a la recuperación. La evaluación de recuperación deberá aprobarse con 7 (siete) puntos ó más.
- Aprobar con 7 (siete) o nota superior la **instancia evaluativa final**. Esta instancia se desarrollará en las dos últimas semanas del ciclo lectivo. En caso de no aprobar, el alumno adquiere la condición de promoción por coloquio.

Estudiante REGULAR

- 65% de asistencia a clases.
- Aprobar todas las instancias evaluativas con 4 (cuatro) o nota superior.
- Derecho a recuperar el 50% de las evaluaciones por ausencia, o calificación menor a 4 (cuatro) puntos. Podrá recuperar en la medida que la falta esté debidamente justificada. La evaluación de recuperación deberá aprobarse con 4 (cuatro) puntos o más.
- Para considerar aprobada la asignatura, el estudiante deberá obtener una calificación de 4 (cuatro) o nota superior.

El formato taller no contempla la condición de estudiante libre

La materia en el caso de Promoción plantea solamente la opción de **Promoción Directa**

Bibliografía

- Álvarez Angulo, T. (2001). Textos expositivos – explicativos y argumentativos. Colección Nuevos Instrumentos. N ° 14. ISBN: 848063-466-9.

- Arnoux, E. N. (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba. Universidad de Bs. S. Bs. As., Argentina.
- Bajtín, M.M. (1998). *Estética de la creación verbal*. [versión electrónica]. Siglo XXI Editores.
- Calneggia, M. I., (2014), “Curso introductorio. Técnicas del trabajo intelectual, la redacción y la escritura”. UPC.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura académica. Bs. As. Di Stefano, M.
 - *La escritura en la investigación*. Conferencia pronunciada en 2005, en el marco del Seminario permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Documento de Trabajo N 19.
 - *Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en “materia de cabecera”*. (2002). Revista De la Escuela de Humanidades. Univ. Nac. De Gral. San Martín. Bs. As. , Argentina.
 - Camps, A. La enseñanza de la composición escrita. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Univ. Autónoma de Barcelona. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164812/cuaped_a1993m7n216p19.pdf
 - Camps Mundó, A. Castelló Badía, M. (2013). *Revista de Docencia Universitaria Vol.11 (1)*, Universidad Ramon Llull, España. ISSN: 1887-4592.
 - Camps Mundó, (2017). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad* Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autorExterno/BNE/859058>
 - Carlino, P., Padill, C. (2010). *Alfabetización académica e investigación – acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria*. Santiago de Chile.
 - Carrasco, J.B. (1998). *Cómo aprender mejor*. Estrategias de aprendizaje. Rialp. Madrid.
 - Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Editorial Barcelona. España
 - Cernusco, C., Grandi, M. (2010). “*Estrategias para el aprendizaje autónomo*”. *Módulo para el cursillo de ingreso*. Instituto Superior Dr. D. Cabred.

- Dalmagro, M. C. *Cuando de textos científicos se trata*. Comuni-carte.
- Flower, L., Hayes, J. *Textos en contextos. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura. Bs. As., Argentina.
- Iglesias, G., Resala, G. (compiladoras). (2013). *Elaboración de tesis, tesinas t trabajos finales. Diferentes modalidades. Pautas metodológicas. Indicadores de evaluación*. Colección Universidad. Noveduc. Bs. As. Argentina
- Knorr, P.F. (2010). *Estrategias de abordaje de textos. Universidad Nacional general Sarmiento. BS. As. Argentina*. Disponible en:
www.unsam.edu.ar/escuelas/ciencia/cpu/KnorrAbordajedetextos.pdf.
- *Manual de publicaciones, de la American Psrgentychological Association*.
- Massun, I., (2005). *Para estudiar mejor*. Métodos. Bs. As.
- Mendicoa, G.E. (2003). *Sobre tesis y tesistas*. Espacio. Bs. As.
- Narvaja de Arnoux, E. Distefano, Pereira, C. (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba. Bs. As.
- Nisbet, J y Shucksmith, J. (1997). *Estrategias de aprendizaje* Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Santillana. Bs. As.
- Nogueira, Sylvia, (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*. Editorial Biblos. Bs. As.
- Nogueira, Sylvia, (compiladora). (2005). *Manual de lectura y escritura universitarias.. Prácticas de taller*. Editorial Biblos. Metodologías. Bs. As. Argentina.
- Novak, J. y Gowin, B. (1998) *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona. España.
- Ontoria, A. y otros. (1995). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. 4º edición. Narcea ediciones. Madrid. España.
- Parodi, Giovanni & Burdiles, Gina. (2015) *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura. Vol 2(4). Cátedra UNESCO. Para la lectura y escritura. Santiago de Chile. Editorial Ariel, pp. 529. isbn 978-956-247-980-6.
- Puig, de I. (1994). *Cómo aprender a estudiar*. 2º edición. Cuadernos Octaedro. Serie Metodologías. España.

- Ramírez Gelbes, S. (2013). *Cómo redactar un paper. La escriturad de artículos científicos*. Colección Universidad. Noveduc. Bs. As. Argentina.
- Solé, I (1992). *Estrategias de lectura*. Grao. Barcelona. Madrid.
- Vázquez, A. (2016). *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad Problemas, saberes y propuestas*. Colección Académico-Científica. Universidad Nacional de Río Cuarto Río Cuarto – Córdoba – Argentina. ISBN 978-987-688-165-4.
- Vázquez, A., Novo M. del C., Jakok, I., Pelliza, L. (compiladores). (2010) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Universidad Nacional de Río Cuarto Río Cuarto – Córdoba – Argentina. ISBN 978-987-688-0007-7.
- Velez, G., (2005). *Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante*. Colección cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Universidad de Río IV.

Anexo 10: Programa Unidad Curricular 3: Práctica 1: Eje: Las demandas psicopedagógicas contemporáneas



Carrera: **LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**
Unidad Curricular: **Práctica 1: Eje: Las demandas psicopedagógicas contemporáneas**
Curso: **1**
Año Lectivo: **2022**
Equipo Docente:

FUNDAMENTACION

La estructura del plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía ha recuperado de planes anteriores cierta impronta otorgada a las prácticas profesionalizantes a través de la concreción de unidades curriculares con ejes específicos en cada año de la formación.

En este sentido, resulta pertinente aclarar que, lejos de comprender a las prácticas como mera aplicación de teoría, se asume la perspectiva propuesta por Guyot (2016) quien, desde una mirada compleja, incorpora la noción de prácticas del conocimiento, para referirse a los usos que se hacen del conocimiento en el ejercicio profesional, es decir, al conocimiento en acción.

En este marco, se realizará una primera aproximación general a la Psicopedagogía, como profesión que aborda las problemáticas vinculadas con los aprendizajes humanos, identificando las perspectivas epistemológicas que configuran diferentes posicionamientos a la hora de intervenir.

Teniendo en cuenta el eje específico de la unidad curricular, se buscará reconocer las demandas actuales de la Psicopedagogía en el campo de la salud y de la educación, desde el Paradigma de la Complejidad (Morín, 1990), es decir, contemplando las múltiples dimensiones que definen a las problemáticas del aprender. De esta manera, cobra importancia la mirada interdisciplinaria como interjuego entre discursos, conocimientos y metodologías.

Las diferentes propuestas de la unidad curricular, colaborarán con la construcción de conocimientos en relación a las prácticas psicopedagógicas, particularmente de prevención y de promoción de la salud.

Inaugurando el proceso formativo de las/os futuras/os profesionales, esta unidad curricular facilita el encuentro con el quehacer profesional desde la mirada y la palabra experta de diferentes especialistas, así como desde el abordaje de producciones sobre experiencias de prácticas profesionalizantes de estudiantes más avanzadas/os.

De esta manera, se promoverá el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo a través del análisis de experiencias de intervención, mediada por la interpelación a distintos saberes, que sienten las bases para la construcción de posicionamientos epistemológicos, éticos y políticos.

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES

- Construir una aproximación gradual al campo de la Psicopedagogía.
- Promover la autonomía en la formación universitaria, desde las competencias específicas inherentes al campo en cuestión.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer los posicionamientos epistemológicos en las prácticas psicopedagógicas.
- Reflexionar sobre las problemáticas actuales de la psicopedagogía.
- Resignificar el valor de la promoción de la salud en el aprendizaje.
- Analizar posibles intervenciones psicopedagógicas en el campo de la salud y de la educación.
- Valorar la importancia del trabajo interdisciplinario, frente a la complejidad del quehacer profesional.

CONTENIDOS

Unidad I - Epistemología y psicopedagogía

Ejes Conceptuales:

Aproximación a los conceptos de epistemología y de supuestos epistemológicos. Los paradigmas de pensamiento como marcos epistemológicos en los que se inscriben las perspectivas psicopedagógicas. La perspectiva re educativa, clínica y crítica como posicionamientos profesionales en psicopedagogía. La reflexión epistemológica como recaudo ético en las prácticas psicopedagógicas. La prevención y la promoción en las prácticas psicopedagógicas. Discusiones epistemológicas en torno a los modelos de prevención en educación y salud: modelo médico hegemónico, modelo desarrollista y de medicina preventiva, modelo como práctica social o crítico. Aproximación a los conceptos de disciplina, multidisciplinaria, interdisciplina, transdisciplina y su traducción en modalidades de abordaje en psicopedagogía.

Unidad II - Campo educativo: prácticas de prevención y promoción en psicopedagogía

Ejes Conceptuales:

Sistema educativo: niveles y modalidades. Los marcos legales como política pública de nivel macro: Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial N° 9.87. Educación inclusiva. Las trayectorias escolares reales y esperadas. Trayectorias educativas. La perspectiva institucional y los Departamentos de Orientación Escolar (DOE). Los procesos de inclusión educativa como demanda actual de la psicopedagogía y el lugar de Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI).

Unidad III - Campo de salud: prácticas de prevención y promoción en psicopedagogía

Ejes Conceptuales:

Sistema de salud: niveles de atención y de prevención. Las problemáticas vinculadas con la salud mental como demanda actual de la psicopedagogía. Los marcos legales como política pública de nivel macro: Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. Historización y discusiones en torno a la enfermedad mental. El consumo problemático de sustancias como problemática de salud mental. Propuestas de intervención de promoción de la salud mental en psicopedagogía.

PROPUESTA METODOLOGICA

Se trabajará a partir del dispositivo de clases presenciales en articulación con propuestas sincrónicas o asincrónicas en el marco del aula virtual, a través de actividades teórico-prácticas de análisis y reflexión sobre los contenidos de la unidad curricular, en base a diferentes insumos: lecturas, recursos audiovisuales, viñetas, producciones artísticas, intercambios con expertos, ponencias sobre experiencias de prácticas profesionalizantes de estudiantes avanzadas/os, etc.

Se considera pertinente el uso de bibliografía ampliatoria durante el cursado, con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se participará en eventos que guarden relación con los contenidos de la asignatura, como las actividades previstas para la semana de la salud mental en nuestra facultad y la Jornada de Intercambio de Prácticas, en este caso, a través de la producción de pósters científicos.

EVALUACION

El proceso de evaluación, incluirá aspectos cuantitativos y cualitativos, se efectuará de modo permanente, cumpliendo en lo formal, con las condiciones expuestas en el reglamento académico Res. Decanal N° 005/19.

Las modalidades de evaluación serán variadas, contemplando diferentes tipos de instrumentos: producciones escritas que podrán ser individuales o grupales y a resolver de manera presencial o domiciliaria, instancias orales individuales o grupales, producciones de pósters para las Jornadas de Prácticas, etc.

Las consignas estarán dirigidas a conceptualizar, analizar y reflexionar sobre diferentes situaciones, argumentar desde ciertos posicionamientos epistemológicos, diseñar producciones de divulgación o propuestas de intervención acotadas, etc.

Criterios de evaluación transversales de la unidad curricular:

Pertinencia en la respuesta, coherencia discursiva, claridad conceptual, uso de vocabulario específico, relaciones e inferencias adecuadas, problematización de las lecturas abordadas, elaboración propia.

CRONOGRAMA

Unidades	Periodo
Unidad I - Epistemología y psicopedagogía	marzo/abril/mayo
Unidad II - Campo educativo: prácticas de prevención y promoción en psicopedagogía	junio/agosto
Unidad III - Campo de salud: prácticas de prevención y promoción en psicopedagogía	setiembre/octubre/noviembre

ACTIVIDADES EXTENSIONISTAS

Se recuperará la experiencia de 2019 vinculada al "Ciclo de Cortos-debates: "Realizaciones audiovisuales de estudiantes".

BIBLIOGRAFIA OBLIGATORIA Y COMPLEMENTARIA

- Bertoldi, S. (2017). Prácticas psicopedagógicas, epistemología e investigación. *Aprendizaje Hoy*, 10 (9) , 1-7.
- Bernal, F., Trigo, D. M. (2019) Prácticas Psicopedagógicas en el ámbito de la Salud Mental. Ponencia para la Jornadas de prácticas FES - UPC.
- Consejo Federal de Educación (2014). Resolución 239/14. Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo. Argentina.
- De Micheli, A., Listovsky, G., Dubkin, S., Blidner, J., Caballero, M., Kutz, A., Ochnio, L. Wolff, I. (2006). Interdisciplina... ¿Trabajo de inserción?. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ferroni, M. (2004). Prevención, psicología y educación (breve reseña histórica). En MENIN (comp.), *Aulas y Psicólogos. La prevención en el campo educativo* (pp.41-51). Siglo XXI Editores.
- Gonzalez, L. (2005). *Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma. Del hacer al ser*. Ediciones del Boulevard.
- Laino, D. (2020). Una psicopedagogía crítica y situada en América Latina. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 9(1), 1–8. Recuperado a partir de <http://revela.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2627>
- Ministerio de Educación (2008). El desarrollo de la educación. Informe Nacional de Argentina 2004-2008.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina.(2006, 14 de diciembre) Ley Nacional de Educación. N° 26206. <http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-26206-de-Educacion-Nacional.pdf>
- Ministerio de Salud de la Nación Argentina. (2013, 29 de mayo). Ley Nacional de Salud Mental. Decreto Reglamentario 603/2013. N° 26657. <http://fepra.org.ar/docs/Ley-nacional-salud-mental.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010, 15 de diciembre). Ley de Educación Provincial N° 9870. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-9870-123456789-0abc-defg-078-9000ovorpyel/actualizacion>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Resolución 1825 (2019). Disponible en:<https://www.uepc.org.ar/media/news/archivo/2039-resol1825-2019.pdf>

Moise, C. (1999). *Prevención en Psicoanálisis. Propuestas en salud comunitaria*. Editorial Paidós Ibérica

Morici S, Untoiglich G, Vansend J. (comps). (2018) Diagnóstico y clasificaciones en la infancia: Herramientas para abordar la clínica. Cap 4 y Cap 5. Noveduc. Bs As.
Resolución CFE N° 174/12 - Buenos Aires, 13 de junio de 2012 -VISTO La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y a Resolución CFE N° 154/11

Terigi, F. Ministerio de Educación de la Nación (2009). Coord. Maddonni, P. Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Buenos Aires, Argentina.

Vignolo, J., Vacarezza, M., Álvarez, C. y Sosa, A. (2011). *Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud*. *Arch Med Interna* 2011; XXXIII (1). Disponible en:
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-423X2011000100003

Materiales audiovisuales

Salud, Programa "Qué supimos conseguir", Canal Encuentro: https://www.youtube.com/watch?v=rTKSG0B_7_I
IOMA - Felipe Pigna: La Evolución de la Salud Pública en Argentina - Disertación completa: <https://www.youtube.com/watch?v=vSZPUR2qqNs>

En el medio de la ley: Ley de Salud Mental:

https://www.youtube.com/watch?v=xQQalaoXPT8&ab_channel=ELNEGROSANDUNGA

Documental "El Arte de humanizar", realización audiovisual de la Asociación Civil Abracadabra que funciona en el Neuropsiquiátrico de la Provincia de Córdoba: <https://vimeo.com/53037351>

En el medio de la ley: Ley de Educación Nacional:

https://www.youtube.com/watch?v=rVjz8KcrQHk&ab_channel=JavierAlari

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Achaval, C., Pericola, G. (2012). *Cómo percibimos la elección de una carrera*. [Ponencia]. Jornadas de Información de Carreras, Córdoba.

Achaval, C. (2011). Prácticas pre-profesionales en Psicopedagogía. Sobre la pregunta de qué hacer y la posibilidad de ser creadores de las propias intervenciones.

Achaval, C., Callejas, S., Marconi, A., Pericola, G., Ujaldon, M. (2011). Pase la puerta está abierta, dar lugar a un lugar. Jornadas de Psicopedagogía. Instituto Superior Dr. Domingo Cabred.

Azar, E. (2017). Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: psicopedagogía escolar. En Gómez, S. (comp.): *Psicopedagogía. Indagaciones e Intervenciones* (pp.105-134). Editorial Brujas.

Barg, L. (2006). *Lo interdisciplinario en salud mental*. Editorial Espacio.

Bleichmar, S. (2005). *Subjetividad en riesgo*. Editorial Topia.

Burijovich, J. (2009) El enfoque del derecho de salud. *Salud Colectiva*, 5 (1), 27-45. <https://doi.org/10.18294/sc.2009.229>

DELGADO, V – HAAG, S – VITA, S (2020) Ámbitos laborales y campos de intervención del Psicopedagogo. Un estudio del Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba, Regional Villa María 2018-2019- Pilquen. Sección psicopedagogía. Vol. 17 N°2 (jul-dic. 2020) ISSN 1851-3115
<http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/2959/pdf>

Del Cueto, A. (1999). *Grupos, Instituciones y Comunidades*. Lugar Editorial.

Faur, E. (2007.) La educación en sexualidad.. *El Monitor de la Educación*, 5(11),26-29.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf

FILIDORO, N; DUBROVSKY, S; RUSLER,V; LANZA, C ; MANTEGAZZA,S ; PEREYRA,B; SERRA, C (Comp) "Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas" (2017) Buenos Aires- Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Subsecretaría de Publicaciones

- Follari, R (2005). La interdisciplina revisitada. *Andamios*, 1 (2).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300001
- Foucault, M. (2015). Historia de la locura en la época clásica I. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, S. (2017). *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. Editorial Brujas.
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, 9(1),43-58
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/itinerarios/article/view/6535>
- Gvirtz, S., Girnberg, S., Abregu, V. (2007). Cap. 1: ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? La educación ayer, hoy y mañana: El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires: Aique.
- Feldfebere, M. (2005) Educación “¿en venta?” Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. Buenos Aires: Homosapiens Ediciones CLACSO.
- Heredia, C., Pericola, G. (2011). Se dice... “Entre”... Abordaje metodológico terapéutico simultáneos. En *Genealogía de la psicopedagogía*. Ediciones del Copista.
- Lerner, Delia. (2007) Enseñar en la diversidad. Artículo publicado en la Revista Lectura y Vida (Nov.)
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Marinovic, M. (2009) El valor terapéutico del arte. *Revista de Teoría del Arte*. (4), 27 - 42.
<https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/RTA/article/view/40421/41968>.
- Menin, O (1998). La prevención de los problemas de aprendizaje como tarea compleja. En: *Problemas de Aprendizaje ¿Qué prevención es posible?* (pp. 49-60). Homo Sapiens Ediciones.
- Montenegro, M. (2002). *El cambio social posible: reflexiones en torno a la intervención social*.
- Morin, E. (2011). Epistemología de la complejidad. En: *Introducción al pensamiento complejo* (pp.86-106). Gedisa.
- OCAMPO GONZALEZ, A (Comp.); VERCELLINO, S ;VAN DE HEUVEL, R, BARILA, M “Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica” Ediciones CELEI (2018) Chile <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/18>
- Ortiz, S.(1998) Tratamiento en psicopedagogía clínica. *Aprendizaje Hoy* 10 (9).
- Sauaya, D. (2003). *Salud Mental y Trabajo. Historia vital del trabajo. Un dispositivo psicosocial*. Lugar Editorial.
- Scanio, E. (2000). Arte, zona y verbo del deseo. En Diez, A., Bin, L., Waisburg, H. (comps): *Tratamiento Psicopedagógico*. Paidós.
- Schlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden*. Paidós Educador.
- Sinisi (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? Boletín de Antropología y Educación, N° 01.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Universidad de Barcelona.
- VIGNOLO, J; VACAREZZA, M; ALVAREZ, C; SOSA, A “Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud” (2011) Prensa Médica Latinoamericana. Uruguay
- Wagner, M. (1998). *Los montes de la loca*. Milena Caserola.
- Wettengel, L., Untoiglich, G., Szyber, G.(2009). *Patologías actuales en la infancia*. Noveduc.
- Yañez Canal, C. (2009). Por los caminos hacia la Educación Intercultural. Revista *La Fuente*.