



**Autoras:** Arenas, Lourdes Brisa; Della Schiava Farias, Julieta Estefanía;  
Jaimes, Aylen de los Milagros; Ludueña, María Cecilia y Rodríguez, Sol Rocío

Trabajo final de grado

## Las prácticas de lectura y escritura como herramientas para aprender el contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía

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

Año: 2023

Directora: **Molina, Daniela**

Codirectora: **Rodríguez, Claudia María del Valle**

**Licenciatura en Psicopedagogía**

**Trabajo final**

**Las prácticas de lectura y escritura como herramientas para aprender el contenido  
disciplinar propio de la Psicopedagogía**

Autoras

**Arenas, Lourdes Brisa**

**Della Schiava Farias, Julieta Estefanía**

**Jaimes, Aylen de los Milagros**

**Ludueña, María Cecilia**

**Rodríguez, Sol Rocío**

Directora

**Lic. Molina, Daniela**

Codirectora

**Esp. Rodríguez, Claudia María Del Valle**

**Córdoba, 2023**

# Índice

<b>Resumen</b>	4
<b>Introducción</b>	5
<b>Capítulo 1: La Psicopedagogía y su relación con el aprendizaje</b>	13
1.1 La Psicopedagogía, sus devenires y avatares más significativos a nivel nacional	14
1.2 La Psicopedagogía en la Provincia de Córdoba	15
1.2.1 Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Especial “Dr. Domingo Cabred”	16
1.2.2 Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred	18
1.2.2.1 Práctica III: “Eje: Diagnóstico Psicopedagógico”	19
1.3 ¿Qué lugar ocupa el sujeto en el proceso de aprendizaje?	21
<b>Capítulo 2: El aprendizaje en el ámbito universitario</b>	23
2.1 Las prácticas de lectura y escritura como herramientas para el aprendizaje	25
2.2 Interacciones en el ámbito universitario	27
2.3 ¿Qué implica una propuesta metodológica?	28
2.3.1 Disponer-se en el ámbito universitario	30
<b>Capítulo 3: Apartado metodológico</b>	34
3.1 Metodología: la investigación cualitativa	34
3.2 Método de investigación	37
3.3 Categorías de análisis	39
<b>Capítulo 4: Análisis e interpretación de datos</b>	41
4.1 Primera categoría de análisis: Dispositivos	41
4.1.1 Subcategoría de análisis: Actividades	41
4.1.2 Subcategoría de análisis: Consignas	45
4.1.3 Subcategoría de análisis: Señalamientos	46
4.2 Segunda categoría de análisis: Herramientas para aprender	46
4.2.1 Subcategoría de análisis: Práctica de lectura en la formación	47
4.2.2 Subcategoría de análisis: Práctica de escritura en la formación	49
4.3 Tercera categoría de análisis: Estudiantes	50
4.3.1 Subcategoría de análisis: Rol	50
4.3.2 Subcategoría de análisis: Posición	51
<b>5. Consideraciones finales</b>	53
<b>Referencias bibliográficas</b>	58
<b>Anexos</b>	62
Anexo I: Programa Práctica III Eje: “Diagnostico Psicopedagógico”	62
Anexo II: Propuesta de Prácticas Profesionalizantes de tercer año de la Licenciatura en Psicopedagogía.	73

**Anexo III: Registros de observación.**

77

**Anexo IV: Extractos del análisis de datos**

110

## **Resumen**

La presente práctica de investigación nace a partir del interés por reflexionar e indagar acerca de cómo se aprende el contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía en la Práctica III con Eje: “Diagnóstico Psicopedagógico”, de la Licenciatura en Psicopedagogía, dictada en la Facultad de Educación y Salud (FES) Dr. Domingo Cabred de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), a partir de las prácticas de lectura y escritura propuestas por la unidad curricular.

Para llevar a cabo dicha práctica de investigación se optó por una metodología cualitativa, se focalizó en un grupo específico de personas, privilegiando la particularidad del caso único, a partir de la explicación intensiva de la unidad de análisis. Es por ello que utilizamos como método el estudio de caso, seleccionando como técnica de recolección y producción de datos la observación participante, la cual fue realizada durante cinco meses. La misma nos permitió acercarnos a los dispositivos y herramientas que se ofrecen desde la unidad curricular, y a la posición que asumen los estudiantes frente a las mismas. Dicha investigación se complejiza apoyándose en diferentes autores; en el marco del campo “Psi”, se encuentran Bleichmar, Cambursano, Fernández, Schlemenson, entre otros. A su vez, se ponen en diálogo aportes de investigadores especialistas en lectura y escritura, como Carlino, Borioli, entre otros.

Nuestra práctica de investigación constituye un aporte significativo al campo de la Psicopedagogía, ya que consideramos que para aprender la disciplina es necesario escribir textos propios de la misma. Específicamente el ejercicio profesional psicopedagógico requiere de una escritura propia de la disciplina y, es a partir de las prácticas de lectura y escritura que se construye la autoría de pensamiento y la posición del escribiente.

**Palabras clave:** Aprendizaje - Dispositivos - Estudiantes - Prácticas de lectura y escritura académica - Psicopedagogía.

## **Introducción**

La presente práctica de investigación denominada “Las prácticas de lectura y escritura como herramientas para aprender el contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía” se desarrolla como Trabajo Final de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud (FES) Dr. Domingo Cabred dictada en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), y surge del interés por indagar acerca de cómo aprenden los estudiantes el contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía. La misma se enmarca en el proyecto “Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba”, del año 2020-2021, que pertenece a la línea de investigación “Escritura Acompañada”.

Como estudiantes del último año de la carrera de Lic. en Psicopedagogía y, a partir del recorrido y experiencias transitadas en los diferentes espacios curriculares, incluyendo las prácticas profesionalizantes, las cuales se desarrollan con fines específicos, es que surge el debate respecto de la formación y acompañamiento que reciben los estudiantes en su proceso de aprendizaje, específicamente el papel que juegan allí las prácticas de lectura y escritura. Es por esto que consideramos pertinente indagar cómo se dan las mismas ya que, la Psicopedagogía como disciplina aborda el acontecer del aprendizaje y justamente, tomamos a la lectura y la escritura como herramientas que acompañan y benefician el devenir de dicho aprendizaje. La presente indagación se realizó en relación a los dispositivos y herramientas que se ofrecieron desde la unidad curricular mencionada.

A partir de esto y, para dar cuenta de lo expresado anteriormente, realizamos un recorrido histórico de la Psicopedagogía, destacando aquellos hitos relevantes que han marcado sus devenires y avatares; remarcando los cambios que fue experimentando su objeto de estudio, las instituciones formadoras como así también las diferentes titulaciones que fueron otorgadas. Sin embargo, profundizamos respecto a los hechos ocurridos en la Provincia de Córdoba, específicamente en el “Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Diferenciada”, actualmente llamado “Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred” perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba. Allí ahondamos respecto a su proceso de institucionalización, la formación que recibieron los psicopedagogos en sus inicios y en la actualidad. Esto nos permitió situarnos en una de las unidades curriculares que forman parte del plan actual de la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES, la Práctica III con eje “Diagnóstico Psicopedagógico”.

De esta manera, nuestra práctica de investigación constituye un aporte significativo al campo de la Psicopedagogía porque creemos que la misma no se puede aprender sin

escribirla; y dicha escritura estará influenciada por los dispositivos y herramientas que se hayan recibido en la formación académica. En este sentido, el ejercicio profesional psicopedagógico requiere de una escritura propia, la cual va a depender de los propósitos, los objetivos, el tipo de destinatario (familias, escuelas, instituciones, etc), entre otros. Es a partir de ello que los profesionales asumen el compromiso de tener especial cuidado en los términos utilizados en la escritura, debido a que ello genera efecto en los lectores, con respecto al sujeto del cual refiere el escrito. Es así como entre el leer, el escribir y el pensar hay una relación de intimidad, la cual tanto los profesores como los estudiantes deben asumir para poder percibir las tramas sociales en las que se constituye y se reconstituyen éstas prácticas y por ende la producción de conocimiento. Consideramos que tanto la escritura como la lectura son herramientas para el aprendizaje.

Entendemos que leer y escribir son prácticas complejas, las cuales se aprenden a lo largo de toda la vida. Al decir de Carlino (2013): “Aprender a leer y escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas ni practicar análisis discursivos sino involucrarse en un proceso de enculturación, lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social *mientras* se participa en ella” (p. 361). En el ingreso a la universidad, un gran número de estudiantes no cuentan con herramientas suficientes para interpretar y producir textos. En relación a esto, resulta habitual que en la mayoría de los casos, las prácticas de lectura y escritura no aparezcan como contenidos a ser enseñados dentro de una unidad curricular; es decir, no se destina el tiempo necesario que requiere la alfabetización académica. Siguiendo a Carlino (2005), la alfabetización académica es:

Un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta a las prácticas del lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. (p. 6)

Para garantizar las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico, es necesario que se produzca un aprendizaje de las mismas. Al respecto, Pain (1973) plantea que en el proceso de aprendizaje coinciden un momento histórico, un organismo, una etapa genética de la inteligencia y un sujeto, adscriptos a otras tantas estructuras teóricas. Creemos que dicho proceso implicará un cambio en cada sujeto, ya que se encuentran en el camino de conocer, descubrir, adquirir habilidades e incorporar a su vida nuevas nociones. Esta transformación se da en un contexto determinado en el cual intervienen múltiples factores, mediante el acompañamiento y la interacción con el entorno en el cual el sujeto está inmerso.

Es decir, para que se pueda llevar a cabo un aprendizaje, resulta fundamental tener un acompañamiento; los profesores y la institución serán ese pilar que promueva y acompañe dicho proceso, siendo mediadores a lo largo del mismo. Al respecto, Carlino (2008) menciona que la presencia del profesor de las respectivas disciplinas es fundamental, ya que él es quien puede inducir a sus estudiantes a la apropiación epistémica disciplinar y revertirla en una producción escrita coherente, argumentada. En este sentido, el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, funcionan como una unidad que tiene como propósito contribuir a la formación integral del estudiante. Breijo Worosz (2009) expone que el proceso de “enseñanza-aprendizaje” es un proceso dialéctico y dinámico, que no implica que enseñanza y aprendizaje sean procesos idénticos, pero sí es necesario desde una perspectiva desarrolladora, asumirlos como un par dialéctico y como componentes de un proceso único.

Por lo tanto, se podría pensar que no hay enseñanza sin aprendizaje y viceversa. Por lo que, el acompañamiento del profesor al sujeto aprendiente permitirá guiar todos aquellos procesos que conlleven el construir conocimientos; teniendo así el estudiante un papel activo. Como expresa Carlino (2005) aprender en la universidad no es un logro garantizado, y propone que no solo depende de lo que haga el sujeto aprendiente, sino también de la interacción entre este, los profesores y las instituciones. Es decir, las condiciones que estos ofrezcan para que el sujeto aprendiente ponga en marcha su actividad cognitiva.

En este sentido y, a partir del recorrido y las experiencias transitadas a lo largo de nuestra formación académica, surge el interés por indagar acerca de cómo aprenden los estudiantes el contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía, el papel que juegan allí las prácticas de lectura y de escritura, y la posición que asumen estudiantes y profesores en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que, al interior del grupo pudimos evidenciar que el acompañamiento recibido, los dispositivos y las herramientas ofrecidas en cuanto a las prácticas de lectura y escritura, fueron vivenciadas de diferente manera según la comisión en la cuál cursamos; por lo que, nos surge el siguiente interrogante: ¿Cómo se aprende el contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía en la Práctica III con Eje: “Diagnóstico Psicopedagógico”, de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, a partir de las prácticas de lectura y escritura propuestas por la unidad curricular?

El desarrollo de nuestra práctica de investigación se sirve de diversos antecedentes que operaron como soporte teórico, permitiendo complejizar y ahondar en nuestra problemática de interés. Los mismos, según Fidiás Arias (2004): “reflejan los avances y el Estado actual del conocimiento en un área determinada y sirven de modelo o ejemplo para futuras



investigaciones” (p. 106). Consideramos que los antecedentes seleccionados guardan estrecha relación con nuestra pregunta problema.

En primer lugar, seleccionamos el artículo *Intervenciones docentes que enseñan a estudiar. Voces de ingresantes a dos carreras universitarias* (2019) de M. E. López y M. E. Romero del Prado. En este artículo se analizan las concepciones que tienen los estudiantes que ingresan a la universidad, acerca de su preparación en cuanto al proceso de escritura y lectura académica. Resulta importante destacar que se comprende a la práctica de lectura y escritura como parte de un proceso en donde el rol activo es tanto de quien aprende, es decir los estudiantes, como de quienes acompañan y contribuyen, los profesores. Como mencionan las autoras: “Aprender a leer textos académicos es parte del aprender una disciplina, y aprender a escribirlos también es parte de la apropiación de los códigos de cada campo de conocimiento y de cada campo profesional” (López y Romero del Prado, 2019, pp. 170-171).

En segundo lugar, seleccionamos el artículo *Formación universitaria y aprendizaje de la escritura profesional* (2014) de I. Jakob, P. Rosales, y L. Pelizza. Recuperar dicho artículo resulta oportuno ya que se indagan las valoraciones de psicopedagogos, estudiantes y profesores de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) acerca de la relación entre formación académica y aprendizaje de la escritura profesional. Dicha investigación buscó caracterizar las prácticas de escritura propias de los psicopedagogos; explorar su perspectiva acerca de la formación de grado recibida sobre dichas prácticas; indagar las creencias de los estudiantes sobre los aportes de la formación; y precisar qué lugar ocupa la enseñanza de dicha escritura en ámbitos curriculares específicos. Los resultados permitieron identificar valoraciones diferentes sobre la relación indicada. Las psicopedagogas manifiestan que el aprendizaje de la misma tiene lugar preponderantemente en el transcurso de la actividad laboral, aunque no desconocen los aportes de la formación de grado. Los estudiantes admiten que las escrituras que se les demandan tendrían incidencia en lo que necesitan saber para la profesión, aunque no pueden ofrecer mayores precisiones al respecto. Los profesores acuerdan en la necesidad de formar a los estudiantes en las prácticas de escritura, aunque no siempre demandan escritos propios del ámbito laboral, ni enseñan sistemáticamente a producirlos.

En tercer lugar seleccionamos el artículo *La escritura académica en el aula universitaria* (2013) de D. Capomagi. En el mismo, se plantean las diferentes prácticas y concepciones que tienen los profesores en cuanto a la escritura académica de estudiantes de abogacía en una Universidad privada de Argentina. Algunos de ellos consideran que los estudiantes aprenden a escribir en niveles previos de enseñanza y otros manifiestan la

preocupación por la escritura, señalando que no saben cómo contribuir a su mejoramiento. A su vez, indica que algunos profesores no perciben la posibilidad epistémica que tiene la escritura, mientras que otros atribuyen a escribir la función de generar y transformar el conocimiento. Como estudio que entiende a la escritura como herramienta para la construcción y transformación del pensamiento propio del estudiante es que se lo considera fundamental para la presente investigación, la cual intenta dar cuenta de un posicionamiento docente frente a una propuesta de enseñanza- aprendizaje. El pensamiento docente (teorías-referentes implícitos) desde el cual se concibe al proceso de enseñanza- aprendizaje, se constituye en constructo desde el cual comprender e interpretar sus prácticas.

En cuarto lugar, seleccionamos la práctica de investigación denominada *Modos de acompañamiento: reconocimiento y caracterización de las consignas de escritura académica en la Lic. en PSP de la FES (2021)* realizada por A. Casas, A. Valinotti y M.D. Vissio, en el marco del proyecto “Escritura Acompañada en la Elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba”. Esta investigación indaga los modos de acompañamiento que reciben los estudiantes sobre la escritura académica, focalizando en las prácticas de enseñanza desplegadas por los profesores e indagando para ello, en las consignas de escrituras que ofrecen los mismos, como aspecto específico de esas prácticas de enseñanza. A partir de esto se considera que existen diversos modos de acompañamiento, siendo recurrente un acompañamiento transitorio; el cual inicia cuando los profesores dan las consignas y acompañan en instancias de revisión, teniendo en cuenta las demandas del estudiante ante la complejidad de las mismas.

En quinto y último lugar, seleccionamos la investigación *Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología: avances de una investigación interdisciplinaria (2016)*, llevada a cabo por J. Giudice, M. Godoy y E. Moyano, realizada en la Universidad de Flores, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. En la misma se realizaron entrevistas a seis profesores de diez materias troncales de la carrera de Psicología de la Universidad de Flores, Argentina. Los resultados de dicha investigación, evidenciaron las dificultades que tienen los profesores para guiar las prácticas de lectura y escritura que sus alumnos deben llevar a cabo; también mostraron diversas modalidades de enseñanza, algunas de ellas evidenciaron la enseñanza tradicional, con clases expositivas, mientras que otras promueven un trabajo participativo, en las cuales se da lugar a que los estudiantes reflexionen y lleguen a conclusiones propias, a partir de las preguntas que se les plantean y la información que se les ofrece.

Para dar respuesta a nuestro problema de investigación planteamos diferentes objetivos. Los mismos indican lo que se pretendió alcanzar con dicha práctica de investigación, es decir responden a la pregunta de ¿qué queremos hacer y qué se busca con esta práctica de investigación? Los objetivos fueron los siguientes:

#### Objetivo general

- Caracterizar el proceso de aprendizaje que se da en los estudiantes de la Práctica III con Eje: “Diagnóstico Psicopedagógico”, a partir de las prácticas de lectura y escritura propuestas por la unidad curricular.

#### Objetivos específicos

- Describir los dispositivos que orientan el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Práctica III con Eje: “Diagnóstico Psicopedagógico” en relación a las prácticas de lectura y escritura académica.
- Explicitar la posición que asumen los estudiantes de la Práctica III con Eje: “Diagnóstico Psicopedagógico” en el proceso de aprendizaje, frente a las propuestas de lectura y escritura ofrecidas por la unidad curricular.

Para cumplir con los objetivos mencionados anteriormente optamos por realizar una investigación de carácter empírico, con una metodología cualitativa. En términos generales, la metodología estudia, define y construye los métodos y técnicas que se vayan a utilizar en la investigación. Según Denzin y Lincoln (1994):

La investigación cualitativa es un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga. La investigación cualitativa incluye la recolección y el uso estudiado de una variedad de materiales empíricos —estudios de caso, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, de interacción y visuales— que describen la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (p. 2)

Este tipo de investigación se sustenta, fundamentalmente, en la comunicación; se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen investigadores y participantes. Vasilachis de Gialdino (2006) plantea que la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas; por sus perspectivas subjetivas, historias, comportamientos, acciones, sentidos y experiencias, e interpreta todo ello de manera situada, tratando de comprender y explicar los contextos y procesos implicados.

Para dar respuesta a la problemática planteada en la práctica de investigación, seleccionamos la técnica a utilizar para la recolección y producción de datos. Al decir de Ortega Barba (2016): “Las técnicas son aquellas herramientas específicas utilizadas para recopilar y analizar la información” (p. 127). En concordancia con lo planteado por el autor y en relación a nuestra pregunta problema optamos por utilizar como técnica la observación participante. La misma es, según Taylor y Bogdan (1987) la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario social de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Dicha técnica nos permitió observar sistemáticamente aquello que acontece en el campo y participar en diferentes actividades de la Práctica III. Observamos una de las comisiones que componen la misma, la cual estaba conformada por un profesor y un número aproximado de cuarenta estudiantes, y las observaciones las realizamos durante los meses de junio, julio, agosto, septiembre y octubre del ciclo lectivo 2022.

Para sistematizar dichas observaciones, utilizamos como instrumento una guía de observación; la cual es definida por Campos y Martínez (2012) como “un instrumento que permite al observador-investigador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para su investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno” (p. 56). La utilización de este instrumento consistió en realizar un registro descriptivo de las clases que presenciamos; este elemento es considerado clave en la observación participante. Amergeiras (2006) nos dice que es una fuente imprescindible para el desarrollo y posterior análisis de la investigación; implica escritos, notas de campo, audios, dibujos, diálogos, interacciones, entre otros.

A continuación, desarrollamos la estructura que compone el presente trabajo final. En el primer capítulo exponemos un breve recorrido histórico de la Psicopedagogía, tanto a nivel nacional como provincial, su institucionalización, cómo fue la formación de los psicopedagogos en sus inicios y el proceso de transformación que fue experimentando su objeto de estudio; para de este modo poder explicitar respecto a la formación actual de los psicopedagogos en la Universidad Provincial de Córdoba y ahondar respecto a la concepción de sujeto y de aprendizaje. Esto nos permitió reflexionar e interrogarnos respecto de lo que implica que la Psicopedagogía se nutra de diversas disciplinas, como así también del lugar que ocupa para dicha disciplina, el sujeto en el proceso de aprendizaje.

En el segundo capítulo exponemos, en un primer momento, una aproximación a los conceptos de cultura académica y alfabetización académica ya que son parte de la formación universitaria. En un segundo momento, planteamos las prácticas de lectura y escritura como

herramientas para el aprendizaje, debido a que consideramos que es fundamental apropiarse de las características que asumen dichas prácticas en el campo disciplinar de la Psicopedagogía. Finalmente, ahondamos respecto a la interacción entre estudiantes-profesores e instituciones, porque consideramos que es una condición necesaria para que se produzca el aprendizaje en el ámbito universitario.

En el tercer capítulo planteamos el diseño metodológico de la presente práctica de investigación, exponiendo las aproximaciones metodológicas, la construcción de categorías de análisis, la técnica y el instrumento que propusimos para el abordaje de esas categorías. En el cuarto capítulo, presentamos el análisis y triangulación de los datos obtenidos en los registros de observación. Por último, desarrollamos las consideraciones finales y exponemos las referencias bibliográficas y los anexos.

## **Capítulo 1: La Psicopedagogía y su relación con el aprendizaje**

En el presente capítulo, denominado “La Psicopedagogía y su relación con el aprendizaje” desarrollamos una aproximación al concepto de aprendizaje, para luego hacer un breve recorrido histórico de la Psicopedagogía y el proceso de transformación que fue experimentando su objeto de estudio, siendo actualmente el “sujeto en situación de aprendizaje”. Realizamos el recorrido a nivel nacional, nombrando algunos de los hitos más relevantes que dieron lugar a su desarrollo; y luego profundizamos en la Provincia de Córdoba. Allí planteamos su proceso de institucionalización, la formación que recibieron los psicopedagogos en sus inicios y en la actualidad. Siendo al principio en el “Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Diferenciada”, actualmente llamado “Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred” perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

Este recorrido es pertinente para nuestra práctica de investigación ya que nos permitió situarnos en la Práctica III: Eje “Diagnóstico Psicopedagógico” de la Licenciatura en Psicopedagogía. En uno de los apartados del presente capítulo planteamos una caracterización de la misma a partir de su programa. Finalizando el capítulo retomamos el concepto de aprendizaje articulándolo con el lugar que ocupa el sujeto para la Psicopedagogía, lo que nos permitirá en el capítulo siguiente desarrollar dicho proceso en el ámbito universitario, tomando las prácticas de lectura y escritura como herramientas para aprender.

Para comenzar entendemos al aprendizaje como un proceso complejo que se constituye en una historia singular, por lo que es subjetivo y personal; el mismo se da a lo largo de toda la vida y en diversos ámbitos, no sólo en el educativo. En palabras de Ziperovich (2010):

Aprendizaje que se concibe siempre situado en contextos histórico-político-sociales específicos. Es por ello que ninguna teoría alcanza, es por ello que como lo expresa Morin (2001), no basta la explicación científica, sino que la comprensión debe construirse en múltiples dimensiones en las que se entran las ciencias, los contextos y las intersubjetividades. (p. 12)

En dicho proceso el intercambio con un otro y el contexto en donde se encuentra inmerso el sujeto, juegan un papel fundamental. Consideramos importante explicitar nuestra concepción de aprendizaje, ya que la Psicopedagogía está íntimamente ligada a las diferentes conceptualizaciones vigentes que asumió el término en cada momento sociohistórico. Sin embargo, no siempre fue definido de la misma manera; si nos remitimos al origen de la Psicopedagogía, que se ubica entre los años 1950 y 1960, podemos encontrar que la misma nació ligada al área de la educación. Como menciona Fernández (2002): “La práctica y la

disciplina Psicopedagógica, han nacido en diversos países, en respuesta a una demanda cada vez más acuciante en relación al fracaso escolar y la problemática del aprendizaje” (p. 1). Es decir, nace buscando dar respuesta al fracaso escolar en la Escuela Común y en relación al área de discapacidad. Siguiendo la línea de la autora:

Heredamos un nombre: Psicopedagogía y una historia, pero hay diversas formas de posicionarse frente a una herencia. No solo dos opciones: rechazarlas o repetirlas. Heredar también puede ser, como dice Castoriadis, poder usar la herencia recibida de la forma y para lo que nosotros pensemos y creamos adecuado. (Fernández, 2002, p. 1)

En este sentido y para seguir profundizando en las diferentes conceptualizaciones que asumió el término aprendizaje en cada momento sociohistórico, nombraremos a continuación, los devenires y avatares que fue experimentando la Psicopedagogía a lo largo del tiempo.

### **1.1 La Psicopedagogía, sus devenires y avatares más significativos a nivel nacional**

Para adentrarnos en el surgimiento de la Psicopedagogía, sus devenires y avatares, consideramos pertinente comenzar nombrando uno de sus primeros antecedentes a nivel nacional; el cual está dado por la Sanción de la Ley de Educación Común N° 1420, en el año 1884. A partir de ello, profesionales, instituciones y organismos del Estado, en varias provincias argentinas, mostraron preocupación por situaciones consideradas problemáticas dentro del ámbito educativo, produciendo así, una movilización tanto en el área de la salud como en la de educación.

Fue entonces que la Pedagogía junto a la Medicina, la Pediatría, la Psiquiatría, la Neuropsiquiatría, la Psicometría y la Psicología Educacional, buscaron dar respuestas a demandas surgidas en el ámbito de la educación; demandas relacionadas al rendimiento escolar y a la necesidad de orientación educacional y vocacional. En este sentido, las dificultades en la adquisición del conocimiento, estaban en estrecha relación con la concepción de aprendizaje de este momento histórico. Dicho aprendizaje estaba basado en la transmisión de conocimientos, produciéndose de manera memorística a partir de múltiples repeticiones. El estudiante se encontraba en una posición pasiva y de exterioridad, siendo ajeno al conocimiento; de esta manera, la enseñanza era fragmentada y la información se presentaba como una verdad absoluta.

El escenario académico argentino está marcado por diversos hitos relevantes, uno de ellos fue la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación con sede en la Universidad Nacional de La Plata en el año 1914; siendo Víctor Mercante quien representó la corriente

normalizadora, especialmente interesada en realizar clasificación de los escolares, y dirigió la Sección de Estudios Pedagógicos de dicha facultad. En la misma se dictaba la materia "Orientación Escolar", dentro de la carrera de Ciencias de la Educación, siendo este otro de los primeros antecedentes de la Psicopedagogía en Argentina. En este punto cabe mencionar que las primeras alusiones y usos del término "Psicopedagogía" estuvieron íntimamente vinculados a la aplicación del saber psicológico en ámbitos formales o reglados de enseñanza-aprendizaje. A su vez, la formación que se impartió hasta ese momento, frente a estas problemáticas, venía de otras ciencias que inicialmente trataron de abordarlas y encontrar las respuestas adecuadas. Pero este intento por dar respuesta a dichas problemáticas sociales no tuvo la eficacia que se esperaba; ya que la medicina, la psicología y la pedagogía hacían aportes desde una mirada parcializada; a causa de esto quedaban por fuera algunos aspectos que eran importantes de considerar.

De esta manera se comienza a pensar en constituir una nueva disciplina que fuera fruto del entrecruzamiento de todas ellas. Así surge la Psicopedagogía, la cual fue constituyendo una nueva comunidad epistémica, articulando las necesidades que surgían y las respuestas de los distintos campos del saber. En suma, el surgimiento del Sistema Educativo, la aparición de la categoría de "fracaso escolar" y la formación de docentes especializados, sentaron las bases para la configuración del campo psicopedagógico en Argentina. Al respecto, Passano (2007) refiere que "la Psicopedagogía nació como un quehacer empírico, a partir de las necesidades de atender niños con problemas de aprendizaje escolar" (párr. 6). Es decir, nace como un quehacer empírico que intentó encontrar una solución a estas problemáticas sociales, con la intención de construir un conocimiento que explicara el comportamiento de los estudiantes ante una situación de aprendizaje.

Entonces, el enfoque psicopedagógico se imbricó en un nuevo ámbito profesional delineado por tres áreas indisolublemente ligadas: la intervención, la orientación y la educación. En otros términos, esta disciplina se configuró como una rama aplicada de la Psicología, destinada básicamente al perfeccionamiento docente y con un recorte dirigido explícitamente a los problemas de aprendizaje originados en el Sistema Educativo. En este sentido, podemos decir que todas estas particularidades hacen a la existencia y a los diferentes cambios que fue atravesando la Psicopedagogía en los devenires del tiempo.

## **1.2 La Psicopedagogía en la Provincia de Córdoba**

En la década de 1950, las preocupaciones por parte del Gobierno Provincial sobre el fracaso escolar no cesaban. Por lo que, para dar respuesta era necesario brindar a los docentes



una formación en un nivel superior, como así también la formación de un nuevo profesional que respondiera en forma eficaz a las demandas y/o problemáticas sobre dicho fenómeno social.

### **1.2.1 Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Especial “Dr. Domingo Cabred”**

Frente a ello, en el año 1960 se crea el “Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Diferenciada”, donde se dictó por primera vez la carrera de Psicopedagogía. Consideramos pertinente mencionar que unos años más tarde, la institución comienza a llamarse “Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Especial Dr. Domingo Cabred”, más conocido como “el Cabred”. Resulta importante destacar que dicha Institución lleva el nombre en honor al Dr. Domingo Cabred, ya que fue un médico, psiquiatra y sanitario argentino, que creó el primer establecimiento para el tratamiento de “alienados” a puertas abiertas.

El Instituto dio inicios a sus actividades académicas en el año 1961, a pesar de no tener una ley de creación y un decreto que lo reglamentara. Cabe mencionar que, el Cabred y la carrera de Psicopedagogía debieron transitar varios años de trabajo para la construcción y el logro de un reconocimiento oficial, atravesando numerosos cambios en sus planes de estudio. Dicha carrera se fue construyendo con aportes de otras disciplinas que fueron delineando la carrera profesional del psicopedagogo. De esta manera en la construcción del plan de estudio y las asignaturas, los estudiantes, egresados y profesores fueron protagonistas activos, contribuyendo con sus saberes disciplinares.

Al decir de los Psicopedagogos que se formaron en la Institución en esta primera década del 60, la formación académica preparaba un profesional especializado en la reeducación. En el año 1964 con la Resolución N°1988 se aprueba por primera vez, con una Resolución oficial, el plan de estudio y el título habilitante de “Profesor en Psicopedagogía”. Sin embargo, unos años después se aprobaron nuevas nominaciones y planes de estudio, el nuevo título fue: “Profesor en Técnicas Psicopedagógicas de reeducación y Orientación Educacional”. A partir de ese momento la duración incluyó un año más, por lo que, la carrera comenzó a tener cinco años. En la formación impartida en ese momento, según Giannone y Gómez (2007): “El objeto de estudio era entendido como el niño poseedor de dificultades, pensado como un sujeto cognitivo, evolutivo, madurativo y estandarizado al que había que normalizar. Podía así, ser evaluado de acuerdo a sistemas de estandarización que actuaban a partir de patrones e instrumentos de medida” (p. 145).

Esta formación entonces, se sostenía en criterios epistemológicos de corte normativo. El objeto de estudio del momento era “el niño poseedor de dificultades”, definiéndolo como un niño-problema, utilizando conceptos como “retardado”, “anormal”, entre otros. Se consideraba solo el problema del niño, buscando normalizarlo. Por ello la intervención se caracterizaba por utilizar una batería de test para evaluar la inteligencia del niño, generando así un diagnóstico que etiquetaba. Estos test permitían ubicar al sujeto en una escala o en un nivel estructural de pensamiento, con el objetivo de proponer intervenciones enmarcadas en la recuperación de aquellos problemas de aprendizaje. Como menciona Fernández (1997) esta disciplina surgió como una práctica que buscaba atender a niños y adolescentes que fracasaban en el aprendizaje, interviniendo en cada situación individual para resolverla.

Sin embargo, en la década del 70 se produce un momento de transición en el campo del quehacer psicopedagógico, donde la Psicopedagogía Reeducativa comienza a ser cuestionada, iniciando una nueva etapa llamada Psicopedagogía Clínica. Debido a esto, en el año 1986 nuevamente se modificó el título para los Psicopedagogos, denominándose como “Psicopedagogo y profesor en Psicopedagogía”. Este cambio se debió a la necesidad de responder a los requisitos para incorporarse a la Ley del ejercicio de la profesión del Psicopedagogo.

La nueva etapa iniciada en esta década, implicó un giro en el objeto de estudio de la disciplina; pasó de ser “niño poseedor de dificultades” al “sujeto en situación de aprendizaje” en todos los espacios donde este se desenvuelve, atendiendo a los factores externos que pueden influir en el mismo. Al decir de Müller (1993) “Una particularidad de esta disciplina es su *objeto de estudio*: un ‘*objeto subjetivo*’ tratado por un ‘*sujeto subjetivo*’” (p. 11). Es decir, ya no es solo el niño que aprende en el contexto del aula, sino más bien el sujeto en cualquier etapa evolutiva de su vida, inmerso en un contexto sociohistórico. En este momento, el aprendizaje es considerado como un proceso activo y personal, de construcción de saberes que es propio del sujeto que aprende. Le posibilita al sujeto autonomía y participación de su propio proceso de aprendizaje mediante el desarrollo del conocimiento y la comprensión. De esta manera, la enseñanza se orienta en diseñar experiencias de aprendizaje que involucran la resolución de problemas, discusión en grupo y actividades de reflexión.

En este sentido, la Psicopedagogía deja de ocuparse exclusivamente a lo “problemático” para ampliar sus campos de intervención, empezando a ocuparse de la promoción de la salud en el aprender. Al respecto Müller (1993) expone que:

La Psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por

diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes. (p. 11)

Es decir, las intervenciones van desde la promoción, prevención y asistencia; trabajando con el síntoma, buscando las causas. Es así donde los marcos teóricos que intervienen en dicha formación se amplían, tomando aportes de diferentes disciplinas.

### **1.2.2 Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred**

En el año 2015, el Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred” pasó a denominarse como “Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred” (FES). Esto se debió a que a finales del año 2006, el entonces Gobernador de la Provincia de Córdoba Dr. José Manuel de la Sota convocó a ocho Escuelas Superiores para comunicar la decisión oficial de crear la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Dentro de esta convocatoria se encontraba dicho Instituto. Con respecto al mismo, Mayorga (s.f) expresa:

Esta Institución, a lo largo de su historia, ha hecho del conocimiento de todo sujeto en situación de aprendizaje, el tema central de sus estudios, investigaciones e intervenciones en el campo profesional. Ha sido y continúa siendo espacio de articulación de los aportes de distintos campos disciplinarios, en donde se procura la construcción de prácticas educativas, terapéuticas y clínicas sostenidas en un conocimiento sólido y riguroso. (párr. 2)

En el año 2007, oficialmente el 11 de abril, la Legislatura de la Provincia de Córdoba sanciona la Ley N° 9375 de la creación de la UPC. Esta creación fue pensada como instrumento modelador de nuestra sociedad, con una perspectiva crítica y transformadora; actualmente se caracteriza por ser un espacio de construcción del conocimiento, buscando articular y dialogar con los saberes de la sociedad. Cabe destacar que esta perspectiva concibe al aprendizaje como un proceso complejo en donde el estudiante interactúa con otros, aportando sus propios conocimientos. Aquí el profesor opera como “facilitador” posibilitando debates con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Resulta pertinente mencionar que, la UPC en sus inicios no disponía de los avales para otorgar títulos universitarios con validez nacional, lo que implicó un proceso de trabajo de gestión para validar el alcance de cada uno de los títulos que se dictaban en esta universidad. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) dio el aval a la UPC y emitió un dictamen favorable sobre el proyecto institucional de la misma. Así fue que, a partir del 16 de abril de 2013 se abrieron las preinscripciones para la carrera de Licenciatura

en Psicopedagogía de la UPC. Desde el año 2015 el título cambia a “Licenciatura en Psicopedagogía” continuando con cinco años de formación.

Dicha carrera prepara a los profesionales de manera teórica y práctica, para garantizar un ejercicio profesional ético, crítico, responsable y competente. Como expresa la Resolución Rectoral N°0179/16, estos profesionales están preparados para “asesorar e intervenir en distintos contextos institucionales para dar respuesta a las necesidades específicas de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de las personas”, “leer integralmente los procesos de desarrollo, maduración y aprendizaje de cada persona, tomando en cuenta características propias de las etapas evolutivas, la relación con el contexto y el momento socio- histórico- cultural de que se trate”, entre otros<sup>1</sup>.

Respecto a la formación actual, el plan de estudio cuenta con un total de cincuenta y tres unidades curriculares, divididas en cinco años. Dentro de las mismas se encuentran las cinco prácticas profesionalizantes que se llevan a cabo con fines específicos; dichas unidades curriculares son correlativas entre sí. Al respecto, resulta necesario destacar que, para graduarse es necesario acreditar el Trabajo Final de Licenciatura. Es así que, a partir del recorrido y las experiencias transitadas en los diferentes espacios curriculares, incluyendo las prácticas, surge el debate respecto de la formación y acompañamiento que reciben los estudiantes de la carrera en su proceso de aprendizaje, específicamente el papel que juegan allí las prácticas de lectura y escritura. Creemos necesario indagar cómo se da dicho proceso ya que, la Psicopedagogía como disciplina, aborda el acontecer del aprendizaje y, justamente, tomamos a la lectura y la escritura como herramientas necesarias para el aprender. Por ello, nuestra práctica de investigación está apoyada en la observación de la Práctica III con eje: “Diagnóstico Psicopedagógico” de la FES.

### **1.2.2.1 Práctica III: “Eje: Diagnóstico Psicopedagógico”**

Luego de haber transitado las cinco prácticas profesionalizantes, como estudiantes consideramos que cada una de ellas implicó un desafío. Cabe mencionar que desde sus inicios, el Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred, actualmente llamado Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred, se caracterizó por sostener como eje fundamental, la articulación entre teoría y práctica. Esta articulación sostenida, generó en

---

<sup>1</sup> Los restantes objetivos de la carrera, el perfil del egresado y los alcances del título se encuentran en la Resolución Rectoral N° 0179/16, a la cual se puede acceder a través del siguiente link: <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Resoluci%C3%B3n-Rectoral-N%C2%B0-0179-16-Lic.-en-Psicopedagog%C3%ADa-CP.pdf>

nosotras una actitud de investigación permanente y fue el motivo por el cual realizamos nuestra práctica de investigación en una de las prácticas que formaron parte de dicho recorrido.

La Unidad Curricular “Práctica III: Eje: Diagnóstico Psicopedagógico” es anual y está compuesta por un total de cinco comisiones. Tres de ellas se dictan en el turno mañana y las dos restantes en el turno noche. El eje de esta práctica es el Diagnóstico Psicopedagógico, y desde el programa (ver anexo I) se lo define como “una instancia de conocimiento, que nos posibilitará empezar a comprender lo que está en juego en cada situación donde el sujeto aprende” (Anzola et al., 2019, p. 1). Podemos decir que en el mismo se considera a la práctica profesional, como ese espacio en donde se pone en juego, no sólo un saber, sino un saber-hacer, que se construye. Es por esto que, en el aula, se debe dar lugar al análisis, la reflexión y la toma de decisiones por parte de los estudiantes. A su vez, es fundamental que se consideren ejes conceptuales que contribuyan a que el estudiante asuma un posicionamiento frente a la intervención, a partir de un andamiaje teórico apropiado.

Es así que, de las comisiones mencionadas anteriormente, dicha práctica de investigación se llevó a cabo en el contexto de una de ellas. Las clases de las mismas se dictaban de manera presencial los días jueves de 07:30 hs a 09:30 hs. La práctica de los estudiantes giró en torno a la evaluación psicopedagógica desde un enfoque situacional, con un abordaje hacia el grupo clase; resulta necesario aclarar que los estudiantes llevaron a cabo sus prácticas en el campo en diferentes instituciones. Al respecto, el profesor de dicha comisión menciona en el programa específico (ver anexo II) que la evaluación psicopedagógica es “un proceso de toma de decisiones orientadas a establecer las necesidades educativas y los tipos de ayudas requeridos” (p. 1). De esta manera el objetivo general fue:

Dar cuenta de las modalidades de aprendizaje que conforman el grupo de estudiantes y cómo éste a su vez, desarrolla una modalidad de aprendizaje grupal que lo distingue de otros. Esta mirada psicopedagógica se enfocará en construir hipótesis en el marco de la propuesta pedagógica. (Anzola et al., 2019, p. 4)

Para alcanzar dicho objetivo, se planteó como metodología la realización de diferentes instancias, entre ellas la observación participante con sus respectivos registros y las entrevistas. Para esto a lo largo de las clases se elaboró la guía de observación que permitió el registro de diferentes situaciones de aprendizajes que los estudiantes observaron en el espacio de sus prácticas. Otra de las instancias fue el abordaje conceptual de la evaluación psicopedagógica en el escenario escolar y la lectura de documentación pertinente de cada institución. En la comisión se dio lugar a repensar conceptos fundamentales para el

aprendizaje, como el de conflicto sociocognitivo y error constructivo, los cuales les permitieron a los estudiantes realizar una lectura de las situaciones que se les presentaron.

Luego de realizar dichas instancias y para finalizar el proceso, se propuso la elaboración final de un informe destinado a la cátedra de Práctica y a la institución, a modo de instancia diagnóstica con hipótesis sobre las situaciones de enseñanza-aprendizaje observadas. Toda la propuesta metodológica de la comisión, se enmarca en promover espacios de producción en el estudiante, a partir de un trabajo de discusión permanente, desde una lectura crítica y guiada. Teniendo en cuenta ello, las posibilidades de aprendizaje consideradas desde la unidad curricular, no se limitan a las competencias de cada sujeto en particular, sino que se enmarcan en la recursividad entre lo singular, lo colectivo y lo situacional.

### **1.3 ¿Qué lugar ocupa el sujeto en el proceso de aprendizaje?**

Partimos por considerar al sujeto como un sujeto que siente, piensa, actúa, se interrelaciona con otros; que tiene una historia personal en la cual se ha constituido su estilo personal de aprender. Un sujeto que tiene un capital cultural desde el cual le otorgará sentido y significación a los nuevos aprendizajes. En relación a esto, Bleichmar (2001) menciona que el sujeto es un activo constructor de los conocimientos, que va reconstruyendo paulatinamente el saber preestablecido. Es decir, partimos de la base de considerar al sujeto como activo en estos procesos y no como mero receptor de lo que en el contexto sucede.

Respecto a esto, resulta fundamental tomar los aportes de Cambursano (2020), quien entiende al aprendizaje como:

Una construcción que se juega en cada quien. Pero ese proceso no se produce automáticamente y de modo espontáneo, sino mediado por un encuentro que supone una trama vincular que oficia de sostén pero que al mismo tiempo reclama un espacio desde el cual es posible un intercambio. (párr. 3)

Estas conceptualizaciones implican superar posiciones universales, ya que no hay un sujeto genérico sino sujetos situados; por lo que es importante, a la hora de pensar el aprendizaje, contemplar la dimensión subjetiva del sujeto y entender que dependerá de la existencia de un “deseo” que hará posible el acceso y la apropiación del conocimiento.

Es a partir de los intercambios con un otro significativo que se habilita un espacio para que el sujeto pueda pensarse, interrogarse y buscar nuevas significaciones. En dicho espacio vincular el sujeto podrá ser constructor de su propia historia y de su propia modalidad de pensamiento. Para ello resulta fundamental que exista un deseo, porque si no existe deseo de

saber y no hay curiosidad por descubrir, la producción de nuevos conocimientos se verá obstaculizada.

A su vez, resulta importante tomar los aportes de Civarolo (2010), quien expone que la construcción del conocimiento es un proceso complejo de interacción del sujeto con el objeto, en donde “El sujeto debe reajustar constantemente sus estructuras mentales para efectuar los intercambios y realizar interpretaciones cada vez más articuladas y progresivamente más equilibradas” (p. 82). Es así cómo se produce la denominada “génesis” del conocimiento, entendida por la autora como una forma de transformación que parte de una estructura previa y desemboca en otra final, siendo ésta última más compleja. En el sistema de Piaget, dichas estructuras son entendidas como las propiedades organizativas de la inteligencia. Civarolo (2010) agrega que:

La génesis y la estructura son indisociables temporalmente, es decir, que, si estamos en presencia de una estructura en el punto de partida, y de otra estructura más compleja, en el punto de llegada, entre ambas se sitúa necesariamente un proceso de estructuración, que es la génesis. (p. 87)

Es así como en dicho proceso de estructuración se va reconstruyendo paulatinamente el saber preestablecido, siendo necesario que en éste se produzcan errores. Desde la epistemología genética propuesta por Piaget, estos son considerados como algo fecundo, que tienen un papel fundamental en la adquisición y construcción de nuevos conocimientos para el sujeto.

Es necesario destacar que hay una distinción entre los errores sistemáticos, que son aquellos que marcan el límite entre lo que el sujeto puede y no puede hacer, y los errores que se producen durante el proceso de intervención y surgimiento. En este último caso se trata de errores que permiten la apertura del pensamiento hacia nuevos posibles, es decir, los errores que denominamos “constructivos”. Casávola et al. (1983) presentan que, ante el planteamiento de una tarea, el sujeto arma un plan de acción el cual será modificado hasta lograr el éxito, y considera que “un error corregido (por él mismo) puede ser más fecundo que un éxito inmediato, porque la comparación de una hipótesis falsa y sus consecuencias provee nuevos conocimientos y la comparación entre dos errores da nuevas ideas” (p. 60).

En relación a lo anterior, consideramos conveniente afirmar que para que se produzcan estos errores constructivos es necesario pensar al sujeto como protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje. Dicho esto, en el capítulo siguiente profundizaremos acerca del proceso de aprendizaje, haciendo hincapié específicamente en el ámbito universitario y en relación a las prácticas de lectura y escritura.

## Capítulo 2: El aprendizaje en el ámbito universitario

Para poder pensar y comprender las prácticas de lectura y escritura, consideramos necesario situarlas en un contexto para su análisis. Es por esto que denominamos a este capítulo como “El aprendizaje en el ámbito universitario” debido a que nuestra práctica de investigación se sitúa en el mismo. Por ello creemos necesario desarrollar, en un primer momento, una aproximación a los conceptos de cultura académica y alfabetización académica ya que son parte de la formación universitaria. En un segundo momento, planteamos las prácticas de lectura y escritura como herramientas para el aprendizaje, siendo que es fundamental apropiarse de las características que asume en determinado campo disciplinar. A su vez, es importante participar en dichas prácticas porque el aprendizaje de la lectura y la escritura se da a lo largo de toda la vida. En un tercer momento, desarrollamos una condición que consideramos necesaria para que se produzca el aprendizaje en el ámbito universitario: la interacción entre estudiantes, profesores e instituciones.

Resulta necesario aclarar que, desde nuestro posicionamiento, elegimos utilizar el término “estudiante” en lugar de “alumno”, ya que coincidimos con la postura de Larrosa (2018) quien entiende que alumno hace referencia a una categoría administrativa<sup>2</sup>, mientras que la de estudiante es una categoría más existencial<sup>3</sup>. Plantea a su vez que es obligación de la universidad no solo tratarlos como futuros profesionales, sino convertir a los alumnos en estudiantes. De esta manera podemos decir que, en nuestra universidad, no sólo se aprende a ser psicopedagogo, sino que se estudia Psicopedagogía. Además, elegimos utilizar el término “profesor” en lugar de “docente”. Respecto a este último, consideramos que es quien se dedica a la enseñanza, entendiéndolo también como una categoría administrativa. En cambio, el profesor es quien se hace presente en el aula, y hace presente su materia, los asuntos del curso y los textos que propone.

Por ello, en cuarto momento, creemos fundamental hacer referencia a qué implica una propuesta metodológica, a partir de la presentación del programa. A su vez, explicitamos la necesidad de una presencia triple (profesor, estudiante y materia de estudio) que se convoquen mutuamente en el ámbito universitario. En quinto momento, mencionamos la disposición, como el estar puesto o dispuesto, tanto por parte de la universidad, como del estudiante y del profesor; disposiciones que contribuyen a la formación universitaria.

---

<sup>2</sup> En Larrosa, J. (2018). A letra. En P de profesor (pp. 32-33). Noveduc.

<sup>3</sup> En Larrosa, J. (2018). A letra. En P de profesor (pp. 32-33). Noveduc.



La formación universitaria, independientemente del tipo de profesión o disciplina, implica un proceso de enculturación académica; al respecto Estienne y Carlino (2004) exponen que:

Cuando nos remitimos al ámbito universitario nos estamos refiriendo a la cultura académica. Como toda cultura, ésta encierra pautas específicas, expectativas que deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, etc., los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados. (p. 3)

A su vez, la cultura académica no es homogénea ya que la especialización de cada campo varía de acuerdo a la disciplina y adquieren diversas formas a través de los escritos. Se entiende entonces, que formar parte de dicha cultura es posible mediante las prácticas de lectura y escritura académica; las cuales permiten a su vez apropiarse de una forma de lenguaje y de pensamiento propias de la comunidad disciplinar y profesional. Incorporarse en esta cultura significa poder hacer propio el proceso de alfabetización académica. Este concepto ha sido definido por diversos autores, sin embargo, consideramos pertinente tomar la concepción que plantea Carlino (2013) ya que entiende a la misma vinculada al rol del profesor y a sus modos de acompañamiento en el proceso de apropiación de los conocimientos que engloba la práctica de lectura y escritura académica. Esta autora define a la alfabetización académica como:

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)

En este sentido, la alfabetización académica indica cómo hacer uso de los textos de acuerdo a lo que se espera en una comunidad académica. Implica a su vez, un proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, quienes se vuelven partícipes de dichos usos. En el ámbito universitario, la producción de diferentes textos, como informes, monografías, resúmenes, presentaciones, es fundamental para la alfabetización académica. Sin embargo, la escritura que se realiza en la universidad, es un proceso que difiere a la producción exigida en niveles educativos anteriores. A ello se le agrega, la falta de formación previa en géneros

académicos. Frente a esto, creemos que es responsabilidad de las instituciones y los sujetos involucrados, ocuparse de ofrecer herramientas y diseñar experiencias de aprendizaje que posibiliten a los estudiantes adentrarse en la disciplina. De esta manera, es necesario atender a la enseñanza del propio contenido disciplinar, en relación con las prácticas de lectura y escritura que le son específicas.

## **2.1 Las prácticas de lectura y escritura como herramientas para el aprendizaje**

Las prácticas de lectura y escritura adquieren características particulares de acuerdo al contexto en el que se desarrollan. Al respecto de estas prácticas, López y Bustos (2021), dicen que:

Se llevan a cabo dentro de determinadas comunidades discursivas, y asumen diferentes características llegando incluso a producir géneros apropiados para decir el saber propio de cada disciplina. Ingresar y participar en esas comunidades requiere entonces el manejo de las prácticas discursivas allí legitimadas. (p. 159)

En este sentido, el que lee y escribe para un ámbito determinado, necesita conocer qué tipo de prácticas de lectura y escritura se espera que realice. Por lo que, en el ámbito universitario, aprender a leer y a escribir implica involucrarse en un proceso de enculturación académica. Entendemos así a dichas prácticas como indisociables de las actividades que se realizan dentro de una comunidad académica; creemos que se aprende una disciplina, leyendo y escribiendo textos vinculados a la misma. Siguiendo el posicionamiento de Carlino (2005):

La lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras. (p. 22)

En tal sentido, para aprender estas prácticas y adquirirlas como herramientas para el aprendizaje, es necesario apropiarse y participar en ellas, ya que el aprendizaje de la lectura y la escritura no acaba nunca, es decir no se aprenden de una vez y para siempre. Al contrario, “la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir” (Carlino, 2005, p. 14).

Con respecto a las mismas, fueron diversos los autores que intentaron definir las de acuerdo a sus diferentes miradas sociohistóricas. Siguiendo a Schlemenson (2005) leer es interpretar y seguir el sentido del texto de acuerdo a los pareceres de quien lee; es decir que la lectura es un intento de recuperación de sentido que se transforma de acuerdo con la

subjetividad del lector, quien a su vez está en diálogo con el conjunto de sus experiencias psíquicas y las situaciones significativas que convoca el acto de leer y el sentido de lo que lee. Asimismo, para leer es necesario pensar; es decir, es lo que va a permitir comprender e interpretar los diferentes textos. Siguiendo lo expuesto por la autora, el escribir promueve la posibilidad de elaborar marcas del propio pensamiento, cargadas de un monto de significatividad en esta forma de representación. Entonces, escribir es un modo en que el sujeto deja sus huellas en el mundo, en los otros, en el espacio en el que se desarrolla, ya que a la hora de escribir se pone en juego una dinámica subjetiva.

Consideramos que las prácticas de lectura y escritura se relacionan mutuamente y tienen un valor epistémico que las convierte en herramientas capaces de construir conocimiento y no sólo de reproducirlo; es decir, permiten reorganizar, reestructurar y dar forma al pensamiento. Podemos decir entonces que estas prácticas tienen estrecha conexión con el aprendizaje y con la autoría del pensamiento de las personas. En relación a esto último, Fernández (2000): “aborda desde la categoría de autoría de pensamiento, la necesidad y la posibilidad de los sujetos de hacer pensables las situaciones” (pp. 167-168). En otras palabras, creemos que resulta más importante el espacio que permite pensar determinado contenido, en lugar de los contenidos pensados.

Para que esta autoría de pensamiento tenga lugar, es necesario que se construya la posición del escribiente; el sujeto escribe poniendo en diálogo diferentes textos de autores que no necesariamente pertenecen a la misma comunidad discursiva. Frente a ello el estudiante enuncia su propia voz, lo que implica conocer el tema y lo que ya se ha planteado sobre el mismo. A partir de ahí podrá discutir, aportar, sintetizar, reformular sobre aquello que diferentes autores han expuesto, e incluso podrá complementar y agregar información sobre el tema, pudiendo construir y mantener su punto de vista personal, el cual puede coincidir o no con las ideas de dichos autores. En otras palabras, escribir textos académicos implica dialogar con los discursos ya existentes, de forma tal que dicha combinación ponga de manifiesto la propia voz del sujeto, reconociéndose como productor y partícipe de la comunidad discursiva, dando cuenta de la autoría de pensamiento.

Con respecto a ello Olivieri et al. (2020) dicen que “para que esta posición advenga, en el marco de esta escritura, el espacio a construir entre escribientes y profesores habrá de albergar la voz de los estudiantes acerca de los sentidos construidos por ellos” (p. 57). Este espacio se establece al considerar que el estudiante aloja y porta un saber. Es tarea del profesor mediar la relación entre el estudiante y el conocimiento, ya que el otro juega un papel primordial en el aprendizaje. En esa triada vincular se hace presente la subjetividad como

posibilitadora del aprendizaje, habilitando un espacio de construcción de significados y sentidos, a partir de las representaciones, concepciones y creencias que ya poseen.

A partir de ello, entendemos que, tanto la lectura como la escritura se convierten en herramientas fundamentales en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Se concibe a estas como verdaderas herramientas intelectuales que tienen gran influencia en los sujetos en función de las prácticas en las que participan. Son potentes herramientas involucradas en la elaboración del conocimiento social, en el aprendizaje de los contenidos y en la apropiación de los modos de hacer y pensar en las disciplinas. Es decir, estas prácticas en el ámbito universitario están determinadas por variables de orden social, cultural e histórico. En dicho ámbito los sujetos necesitan apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas significativas para el aprendizaje.

Es así como, el aula universitaria se convierte en uno de los espacios privilegiados para que se desarrollen dichas prácticas; ya que las mismas son ejes centrales en la mayoría de las actividades que se realizan en los diferentes espacios curriculares. En tal sentido, quien ingresa al ámbito universitario debe aprender y adaptar sus producciones a las exigencias de dicho ámbito; y es tarea del profesor acompañar este proceso.

## **2.2 Interacciones en el ámbito universitario**

La interacción entre estudiantes, profesores e instituciones, es condición necesaria para que se produzca un aprendizaje en el ámbito universitario. Recuperando los aportes de Larrosa (2018): “los ingresantes al momento de inscribirse en la universidad, ya son “alumnos”, es decir “la condición de alumnos es, digamos, una condición puramente administrativa” (p. 32). Y esta condición administrativa y posicional, continúa también cuando ocupan su lugar en el aula. En este momento es tarea del profesor acompañar el proceso de convertirlos en estudiantes, es decir favorecer el pasaje de esta condición, hacia una condición existencial y pedagógica. Por lo tanto, formar parte de la universidad e ir asumiendo esta última condición:

No son meras responsabilidades individuales de los estudiantes, sino responsabilidades institucionales que se han de traducir en intervenciones político-pedagógicas de inscripción de los estudiantes en la cultura académica, de construcción de lazos con los pares, con la institución formadora, con la profesión. (Olivieri et al., 2020, pp. 54-55)

En relación a las responsabilidades mencionadas, nos resulta interesante recuperar el sistema de roles que propone Carlino (2005). Aclaramos que con la palabra roles, nos

referimos al lugar que asume el profesor, y al lugar que él le asigna a los estudiantes. Dicho sistema plantea que los profesores conciben su rol como transmisores de información; recíprocamente, los estudiantes se ven a sí mismos como receptores de esos conocimientos. Este sistema produce dos problemas; el primero de ellos es que en la habitual configuración de la enseñanza el que más aprende es el profesor, ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte; es quien investiga y lee para preparar las clases, reconstruye lo leído en función de objetivos propios, escribe para planificar su tarea, explica a otros lo que ha comprendido.

En este esquema, sólo el alumno que por su cuenta está ya capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares –vinculadas a estudiar, poner en relación y reelaborar la información obtenida– es el que verdaderamente aprende; quien no sabe o no está movido internamente a hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para intentar salir airoso de los exámenes. (Carlino, 2005, p. 5)

El segundo problema que presenta la habitual configuración de la enseñanza es que el profesor comunica a sus estudiantes sólo una porción de lo que necesitan aprender. Es decir, esta instrucción descuida el hecho de enseñar los procesos y prácticas discursivas de pensamiento que les permitan a los estudiantes resignificar los contenidos; aquellos modos que posibilitan indagar, aprender y pensar, los cuales están vinculados con las formas de leer y de escribir que se desarrollan dentro de la comunidad académica. En este sentido, es necesario que el profesor considere a la lectura y escritura como herramientas para el aprendizaje.

Por ello, Carlino (2005) plantea que existe otro “modelo” para encarar la enseñanza en el ámbito universitario, a partir del cual los profesores no sólo dicen lo que saben sino que proponen actividades para que los estudiantes puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de la participación en las prácticas de lectura y escritura propias del campo disciplinar. Lo cual da lugar así a un rol activo del sujeto dentro de su propio proceso de aprendizaje; y es a partir de esto que, consideramos que resulta necesario replantear la distribución de la acción cognitiva, buscando que los estudiantes recuperen protagonismo y sean ellos quienes despliegan una mayor actividad intelectual que la implicada simplemente en escuchar al profesor y leer la bibliografía para un examen. Creemos que este sistema de roles, es decir, el rol que asume el profesor y el lugar que les asigna a sus estudiantes, se verá reflejado en la propuesta metodológica de su unidad curricular.

### **2.3 ¿Qué implica una propuesta metodológica?**

Como se mencionó anteriormente, la condición administrativa y posicional de “alumno”, se hace presente también en el momento que ocupan su lugar en el aula. Para contribuir en el pasaje hacia la condición de “estudiantes”, en las primeras clases el profesor presenta el asunto de la materia, es decir, presenta de qué trata la misma, qué se espera que hagan, que habilidades van a adquirir. Para ello, el profesor presenta el “programa” de la unidad curricular, un documento que actúa como ordenador, y que está a disposición del estudiante. En tal sentido Barboza (2003) expone que el programa “es el documento de presentación en el que se indica el porqué de la existencia de la asignatura, lo que se desea lograr, lo que se pretende enseñar y la forma cómo se verificará el logro de los resultados” (p. 2). A su vez, la elaboración del programa de la unidad curricular, está articulada con las demás unidades curriculares del plan de estudio y con el perfil del egresado.

El diseño gira entonces, en torno a los conocimientos, las competencias, las habilidades y las destrezas que el estudiante debe conocer y dominar una vez finalizada la materia, es decir los aprendizajes requeridos para el logro del perfil de profesional de la carrera que estudia. De esta manera, el programa debe justificar por qué existe dicha unidad curricular; a su vez, debe dar cuenta de qué contenidos se presentan, cuáles son los propósitos y qué estrategias utilizará el profesor en la presentación de la misma. Es por ello que éste se compone de una serie de apartados que facilitan su lectura. Entre los cuales encontramos fundamentación, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía.

Siguiendo los aportes de Barboza (2003) podemos decir que la fundamentación del programa explicita el porqué de la unidad curricular y las contribuciones de la misma al perfil profesional; los objetivos describen las competencias y los aprendizajes que debe dominar el estudiante luego de cursar la unidad curricular; en el apartado de los contenidos, se organizan de manera lógica el conjunto de teorías y conceptos que serán presentados; la metodología presenta las técnicas, recursos, actividades y procedimientos que se van a utilizar para alcanzar los objetivos. Por su parte, la evaluación describe los criterios y procedimientos que se tendrán en cuenta al momento de asignar la calificación al estudiante; y la bibliografía refiere a las fuentes bibliográficas elegidas para que se cubran los contenidos de la unidad curricular.

Podemos decir entonces que, este documento ofrece pistas acerca de la unidad curricular y actúa como guía orientadora. Sin embargo, estas cuestiones generales enmarcadas en el programa, no dicen explícitamente qué es lo que realmente quiere el profesor. Y ello se debe a que el profesor tampoco puede saber específicamente lo que quiere, ya que no puede

conocer por anticipado qué es lo que el curso va a ofrecer, y tampoco puede saber de antemano lo que sus estudiantes van a hacer y cómo lo harán. Pero lo que todos los profesores esperan, en palabras de Larrosa (2018) es:

Que hagan la tarea (es decir, que lean, que subrayen que comenten sus subrayados, que hagan mapas, que trabajen con sus inventarios) y que la hagan bien, es decir, seriamente, honestamente, con atención, estando presentes en lo que hacen, lo mejor que puedan y que sepan. (p. 298)

Para que esto sea posible se necesita de una presencia triple, que se convoque mutuamente. Presencia tanto del profesor, del estudiante y de la materia de estudio. Pero esta presencia no puede suponerse, sino que tiene que ser de alguna manera convocada y principalmente es el profesor quien tiene que asumir esta tarea. En primer lugar, porque si él no está allí, los estudiantes tampoco lo están. Como menciona Larrosa (2018):

Antes de que suene la primera palabra hay un silencio en el aula. Y se da ahí un cruce de miradas que es como la prueba o la confirmación de la presencia. Como si tanto el que se dispone a hablar como el que se dispone a escuchar preguntaran y se preguntaran si hay alguien ahí, si el otro está presente. (p. 329)

En segundo lugar, porque es el profesor quien presenta la materia, la ofrece, la entrega a la clase, y la lecciona, en tanto la lee y la da a leer. En tercer lugar, es el profesor quien diseña la propuesta metodológica, es decir los recursos, las actividades, las técnicas que se van a utilizar en sus clases. Una metodología que no basta con ser presentada, sino que tiene que convocar a los estudiantes, abriendo caminos de pensamiento. De esta manera podemos decir que es el profesor quien, a largo de su oficio, va configurando maneras propias de hacer las cosas.

### **2.3.1 Disponer-se en el ámbito universitario**

El profesor es quien permanece en el curso, mientras que los estudiantes son quienes van avanzando. En esa permanencia el profesor va retomando, dejando y cambiando lo que dispone a sus estudiantes; ya que el hecho de empezar de nuevo, siempre tiene algo de primera vez. Ningún profesor dicta dos veces la misma clase, debido a que su trayectoria va configurando maneras propias de hacer las cosas. Sin embargo, en eso que se renueva, siempre algo permanece; todo esto que ofrece el profesor a sus estudiantes, lo denominamos dispositivos. Con dispositivo hacemos referencia a “la cuestión de la disposición, del estar puesto o dispuesto, pero sobre todo la cuestión de la disponibilidad” (Larrosa, 2018, p. 133).

En esta cuestión de la disponibilidad podemos hablar de tres disposiciones a la hora de referirnos al ámbito universitario; la de la universidad, la del estudiante y la del profesor.

En la universidad el estudio es público, es el lugar donde el profesor hace público su estudio, y donde los estudiantes se disponen a estudiar. Dentro de los dispositivos que brinda la universidad se encuentra el aula. Entendemos a la misma como aquel espacio que cuenta con diferentes objetos, por ejemplo, pizarrón, tizas, proyector, escritorio, entre otros. A su vez, implica un tiempo que requiere de poner el cuerpo, estar presente y hacerse responsable de lo que se hace y lo que se dice. En esa disposición los estudiantes se disponen a estudiar, es decir, se responsabilizan de su propio estudio. Estudio que implica atención, repetición, paciencia, escucha, y en cierto punto, un dejarse mandar por la unidad curricular. A su vez, tiene que ver con la posición que el estudiante asume frente a las clases; posición que implica abrir interrogantes respecto al lugar que uno ocupa y para el cual se dispone. Los estudiantes pueden asumir dos posiciones: como receptores pasivos de la información, siendo un simple espectador; o como protagonistas activos, comprometidos a indagar el conocimiento, siendo autónomos, capaces de pensar por sí mismos y con sentido crítico.

Para ello, el estudiante recibe apoyo del profesor, quien cuenta con una caja de herramientas, la cual no puede dissociarse de sus modos de hacer y pensar. Dichas herramientas las pone a disposición de sus estudiantes para posibilitar situaciones de aprendizaje. El profesor, a partir de su propuesta metodológica, planifica y selecciona determinados textos, propone ejercicios y actividades, buscando poner en marcha procedimientos orientados a generar pensamiento. Siguiendo a Larrosa (2018): “De alguna manera, lo que hace el carácter o la singularidad de una materia son los textos que la componen. Y mi oficio de profesor consiste en componer la materia, es decir, en seleccionar los textos que la componen” (pp. 51-52). A la hora de componer su unidad curricular, el profesor elige los textos a presentar, los cuales se encuentran en estrecha relación con el contenido a enseñar y con la posibilidad que tienen los mismos de producir situaciones que den lugar al pensamiento. A su vez, se corresponden con el bagaje teórico referencial que el profesor fue construyendo a lo largo de su formación y trayectoria.

El profesor, no solo da a leer los textos, sino que a partir de ellos propone ejercicios, que aseguren y encuadren esas lecturas. Es decir, ejercicios que involucran las prácticas de lectura y escritura como herramientas para el aprendizaje. En el espacio público del aula, dichas lecturas, pueden asumir dos sentidos: uno de estos refiere a leer en voz alta para que todos escuchen en silencio; y el otro refiere a lecturas que llevan a pensar críticamente. Con



ello nos referimos a la capacidad de un sujeto para discernir y decidir, adoptando su propia postura crítica frente a lo establecido en el texto.

Siguiendo las palabras de Ziperovich y Mercado (2007) la lectura no se reduce a la comprensión lectora, sino que el estudiante debe realizar un esfuerzo intelectual para desentrañar los significados en los textos, es decir:

También necesita aprender y desarrollar varios procesos como: identificar la forma en que el autor del texto despliega sus ideas, construir el significado global del texto y reconocer el tipo de interrelación; apropiarse del lenguaje específico desde la postura teórica a la que adscribe el autor; y, después de todo lo anterior, ser crítico y pensar en la intervención transformadora en la realidad socio-educativa. (p. 302)

En el espacio público de aula, el profesor no solo enseña a leer, sino también a escribir. El aprendizaje de la escritura, se sostiene en el aprendizaje de la lectura, y a su vez sienta las bases del buen pensar. Para ello el profesor propone actividades, las cuales cobran forma en consignas. Las mismas según Cargnelutti (2020) operan como:

Instrumentos mediadores entre los saberes que queremos enseñar y las experiencias y aprendizajes que nos interesa promover. Las consignas son una parte de la enseñanza, son un “hacer docente” que propone “un hacer” para las y los estudiantes y, de ese modo, dan un marco de trabajo compartido en torno a ciertos contenidos curricularmente relevantes. (p. 6)

En este sentido, las consignas son enunciados que orientan los procesos de escritura en el aula. Podemos encontrar diferentes tipos; consignas más “tradicionales” que invitan a la reproducción y se resuelven copiando tal cual, sin un esfuerzo cognitivo por parte del estudiante. Por otro lado, consignas más “abiertas” que convocan a producir algo más allá, es decir, que operan como puente que articula los saberes previos, la experiencia y aquello que se quiere aprender. Este tipo de consignas promueve en los estudiantes la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la autonomía, la construcción y transformación de conocimientos. La diversidad de formas de consignas, y por lo tanto su escritura, implican diferentes clases de actividades y procesos de pensamiento que promueven distintos tipos de aprendizajes.

Asimismo, la lectura de las mismas se enseña, ya que la capacidad para interpretarlas no se hereda. Muchas veces los estudiantes se muestran dependientes de las indicaciones del profesor, sin atender a las palabras claves que indican la acción que deben llevar a cabo. Por ello el profesor debe elegir cuidadosamente las palabras que utiliza en las consignas. A su vez, otra de las tareas del profesor es prohibir ciertas palabras en su clase, intentando hacer menos automática la lengua que se usa. Estos señalamientos funcionan como ordenadores del

contenido a enseñar, es decir, los estudiantes pueden escribir lo que piensan, pero deben pensar lo que escriben. Respecto al aprendizaje de la escritura en el ámbito universitario, Olivieri et al. (2020) plantean que:

Si la apropiación de saberes universitarios no es algo garantizado por el acto administrativo de la inscripción en la carrera, la escritura académica tampoco es una adquisición veloz, ni una responsabilidad del nivel educativo anterior. Es tal su especificidad que requiere dispositivos que faciliten la apropiación y un contexto formativo que propicie, en ese proceso, la construcción de una posición del estudiante como miembro de una institución en la que se formará profesionalmente. (p. 11)

Para darle cierre a este capítulo, consideramos que no se puede aprender la Psicopedagogía sin escribirla, ya que el ejercicio profesional psicopedagógico requiere de una escritura propia de la disciplina y son las prácticas de lectura y escritura las que contribuyen a ello. Por tal razón, resulta fundamental que los profesores en la formación académica asuman el compromiso de crear espacios que generen pensamientos y habiliten la invención de ideas de los estudiantes, ya que en ese proceso se ve implicada la autoría de pensamiento y la construcción de la posición del escribiente.

### **Capítulo 3: Apartado metodológico**

Para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación y a los objetivos propuestos, consideramos pertinente presentar y explicar con claridad cada uno de los componentes de esta práctica de investigación, los cuales llevaron a la producción de conocimiento científico. En este sentido, resulta oportuno retomar el interrogante que guió nuestra investigación: ¿Cómo se aprende el contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía en la Práctica III con Eje: “Diagnóstico Psicopedagógico”, de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, a partir de las prácticas de lectura y escritura propuestas por la unidad curricular? A continuación, se presentan los objetivos propuestos para dar respuesta a dicho interrogante. Como objetivo general nos planteamos caracterizar el proceso de aprendizaje que se da en los estudiantes de la Práctica III con Eje: “Diagnóstico Psicopedagógico”, a partir de las prácticas de lectura y escritura propuestas por la unidad curricular.

A su vez planteamos dos objetivos específicos. El primero de ellos fue describir los dispositivos que orientan el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Práctica III con Eje: “Diagnóstico Psicopedagógico” en relación a las prácticas de lectura y escritura académica. El segundo fue explicitar la posición que asumen los estudiantes de la Práctica III con Eje: “Diagnóstico Psicopedagógico” en el proceso de aprendizaje, frente a las propuestas de lectura y escritura ofrecidas por la unidad curricular.

Es así que, una vez que identificamos la problemática, delimitamos el problema, presentamos la pregunta de investigación, los objetivos y desarrollamos el marco teórico, nos encontramos en condiciones de definir la metodología que utilizamos, en la cual reconocemos los principios generales que guiaron nuestra investigación.

Al desarrollo de este capítulo denominado “Apartado metodológico”, lo organizamos en tres subapartados. En el primero, abordamos la metodología de la investigación; en el segundo, la estrategia metodológica que utilizamos, es decir, la técnica e instrumento de producción y recolección de datos; y en el tercero, presentamos las categorías de análisis.

#### **3.1 Metodología: la investigación cualitativa**

Para llevar adelante el presente trabajo de investigación, optamos por una metodología cualitativa de carácter empírico, que supone y realiza los postulados del paradigma interpretativo. Vasilachis de Gialdino (2006) plantea que:

La investigación cualitativa es interpretativa, hermenéutica, inductiva, multimetódica, reflexiva, profunda, rigurosa, y rechaza el modelo de investigación de las ciencias

naturales. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles tanto a las particularidades de las personas estudiadas como al contexto social en el que los datos son producidos. (p. 29)

La autora mencionada anteriormente sostiene que el paradigma interpretativo comprende a la realidad como dinámica, dirigida al significado y comprensión del accionar humano, como así también de la práctica social. En palabras de la autora, el fundamento de dicho paradigma “radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 48).

Consideramos que este paradigma le otorga un plus a la investigación cualitativa ya que el investigador privilegia lo particular sobre las generalidades; capta el significado y el sentido interno y subjetivo, antes que lo objetivo. Creemos oportuno situarnos desde el paradigma mencionado ya que nos permitió profundizar y comprender cómo se aprende el contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía y las características que asumió este aprendizaje en relación a la lectura y la escritura. Para ello observamos a los sujetos tratando de descubrir qué significa la realidad para los mismos, posicionándonos a la par de ese otro. Acorde a esto creemos pertinente mencionar la Epistemología del Sujeto Conocido que propone Vasilachis de Gialdino (2006), ya que la misma resalta la necesidad de considerar al sujeto investigado como parte activa del proceso de investigación, otorgándole voz al sujeto. Se pregunta por el común entre investigador e investigado, ya que la investigación cualitativa es relacional y se basa fundamentalmente en la comunicación.

Este tipo de investigación privilegia el análisis de las diferencias, por sobre la búsqueda de homogeneidades. A su vez, produce datos descriptivos, es decir los investigadores construyen los conceptos, intelecciones y comprensiones a partir de los datos obtenidos. Podemos decir entonces, que es un tipo de investigación inductiva, y es el diseño flexible el que propicia esta particularidad. El diseño de investigación articula lógicamente y coherentemente los componentes principales de la misma: justificación o propósitos, teoría, preguntas de investigación, método y los criterios utilizados para garantizar la calidad del estudio.

Sin embargo, resulta pertinente aclarar que dentro de las ciencias sociales los estudios se pueden conducir con diseños estructurados o con diseños flexibles; siendo este último el tipo de diseño desde el cual abordamos la práctica de investigación realizada y la escritura de la misma. En este punto, nos resulta importante destacar que cuando se presenta la propuesta por escrito, quienes realizamos el trabajo investigativo debemos tratar de introducir la idea de

que la misma puede atravesar cambios, que las preguntas son solo preliminares, del mismo modo en que lo son las técnicas de recolección, las unidades y el tipo final de análisis. Al respecto, Mendizábal (2006) menciona:

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. (p. 67)

Es decir, se trata de la articulación interactiva y sutil de estos elementos que anuncian, en la propuesta escrita, la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la práctica de investigación. Respecto a ello, cabe resaltar que como investigadoras estuvimos abiertas a la posibilidad de que algún acontecimiento modificará la línea de la misma y los datos a recabar a lo largo del proceso. Otro punto importante es que los datos producidos con este diseño flexible fueron ricos y descriptivos.

Poner en práctica el diseño flexible nos permitió el despliegue de una investigación de tipo exploratoria en el campo. Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. En este sentido, el objetivo de este tipo de estudios es según Sellitz et al. (1969) generar un “avance en el conocimiento de un fenómeno o alcanzar nuevos aspectos del mismo, con frecuencia con el propósito de formular un problema de investigación con mayor precisión o para poder explicitar otras hipótesis” (p. 67). Es decir, cuando hay ideas aisladas relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. Lo que intentamos hacer con esta investigación es descubrir ideas y aspectos profundos que no se han investigado anteriormente.

Respecto a la flexibilidad de la investigación, consideramos importante mencionar que a lo largo del camino recorrido en la producción de nuestra práctica investigativa surgieron cambios en cuanto a la mirada y posición desde donde se iba a abordar la misma. Experimentamos modificaciones en la formulación de la pregunta problema, objetivos y técnicas de recolección de datos; en un primer momento la mirada estuvo dirigida a reflexionar e indagar respecto a las experiencias que los estudiantes de la “Práctica III: Eje Diagnóstico Psicopedagógico” estaban atravesando. En ese momento formulamos dos

preguntas problema: ¿Qué representaciones tienen los estudiantes que cursan la Práctica III con Eje: “Diagnóstico Psicopedagógico”, de la Licenciatura en Psicopedagogía, dictada en la UPC, sobre la escritura del informe final de la práctica? En el proceso de redacción de dicho informe y, desde la perspectiva de los estudiantes, ¿qué tipo de intervenciones docentes operaron?

Para dar respuesta a las preguntas y para poder acceder a dichas representaciones sociales resultó fundamental tomar como punto de partida la voz y las experiencias de los mismos, es por esto que consideramos la utilización de las entrevistas a estudiantes, permitiéndonos sistematizar sus respuestas. Nuestra intención fue llevar a cabo dos entrevistas, una al ingresar al campo, y la otra al final, para poder observar y analizar el proceso que atravesaron.

Sin embargo, solo llevamos a cabo las primeras, y las mismas se convirtieron en un recurso importante para recabar y sistematizar información respecto al proceso de aprendizaje de los contenidos de la disciplina, específicamente de lectura y escritura como herramientas necesarias para el aprendizaje. El interés y la mirada posterior estuvo destinada a reflexionar e indagar acerca de cómo aprenden el contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía los estudiantes de la “Práctica III: Eje Diagnóstico Psicopedagógico”. Respecto a las segundas entrevistas, no las realizamos ya que, al ajustar nuestra pregunta de investigación, repensamos las técnicas de producción y recolección de datos, quedando así la observación participante como la técnica más acorde para responder a nuestro interrogante.

### **3.2 Método de investigación**

La metodología mencionada en el apartado anterior, se compone del conjunto de métodos y técnicas a utilizar. Al decir de Ortega Barba (2016):

El método es el modo de hacer, obrar o proceder; es decir, el camino a seguir para cubrir los objetivos planteados. Éste incluye un momento instrumental al que antecede todo un trabajo de reflexión, por lo que el método se constituye por un lado de los procedimientos, técnicas e instrumentos, y por el otro de los fundamentos teóricos y criterios lógicos. (p. 127)

La práctica investigativa se llevó a cabo en una comisión de la Práctica III con Eje “Diagnóstico Psicopedagógico” de la Licenciatura en Psicopedagogía, dictada en la UPC, durante el ciclo lectivo 2022. Dicha comisión estaba conformada por un número aproximado de cuarenta estudiantes y un profesor, los cuales fueron nuestros sujetos de estudio. Los mismos fueron seleccionados de acuerdo a cuatro criterios, el primero fue que tres de nosotras

teníamos una trayectoria previa en este espacio curricular. El segundo, que, a partir de nuestra experiencia, considerábamos que las observaciones en las clases nos iban a permitir llegar a los objetivos propuestos. El tercero, teníamos la posibilidad de realizar las observaciones durante el tiempo que requeríamos para dar factibilidad a nuestra pregunta-problema. El cuarto criterio fue atender a nuestra disponibilidad horaria, ya que estábamos cursando todas las unidades curriculares correspondientes al quinto año de la carrera.

Para realizar la investigación seleccionamos como técnica de recolección y producción de datos, la observación participante con perspectiva etnográfica. Al decir de Guber (2005):

La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo aquello que acontece en torno del investigador, se tome parte o no de las actividades en cualquier grado que sea, y participar, tomando parte en actividades que realizan los miembros de la población en estudio o una parte de ella. (p. 109)

La observación participante que realizamos consistió en la producción de datos y el registro de los mismos en el momento que acontecían. Para ello utilizamos los propios sentidos del etnógrafo, es decir, buscamos comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de nuestros sujetos de estudio. Los mismos, cuentan lo que sienten y hacen, desde su propia perspectiva.

La selección de esta técnica nos permitió observar sistemáticamente aquello que aconteció en el campo y participar en diferentes actividades de la comisión elegida. Realizamos las observaciones durante un período de tiempo que abarcó los meses de junio, julio, agosto, septiembre y octubre del 2022. Para realizar las mismas utilizamos como instrumento la guía de observación, que consistió en un registro descriptivo de lo que aconteció en las clases presenciales. Según Ameigeiras (2006) el registro “supone dar relevancia a la capacidad del investigador de observar y participar, de dinamizar su memoria y de generar un relato escrito sobre lo vivenciado y lo acontecido con relación a los otros y con los otros” (p. 122). El instrumento que utilizamos fue una herramienta clave para registrar por escrito información observable, en un tiempo y lugar determinado.

Según Robledo Martín (2009), miembro del Departamento de Investigación FUDEN (Fundación para el Desarrollo de la Enfermería), “el registro de las observaciones es lo que se denomina notas de campo y su elaboración debe ser una constante a lo largo de todo el trabajo” (p. 1). Estas notas incluyen descripciones de acontecimientos, acciones, personas, conversaciones, entre otras, que van surgiendo a lo largo de la observación. A su vez, dichas notas nos permitieron analizar la realidad, y se constituyeron en la materia prima de nuestra

investigación; es por ello que su elaboración requirió de mucho tiempo y trabajo, ya que tiene como meta principal permitirle al lector involucrarse en la realidad que hemos observado.

Las clases observadas se dictaban los días jueves de 07:30 hs a 09:30 hs. Como grupo asistimos de manera rotativa, es decir, concurríamos entre dos y tres integrantes por semana. Observamos un total de doce clases presenciales, obteniendo de las mismas veintisiete registros (ver anexo III). Los mismos están organizados por orden cronológico, utilizando el número para las fechas, y letras para las estudiantes que realizaron las observaciones (A, B, C, D y E). A modo de ejemplo, A1 refiere a una estudiante el día 02/06 (fecha de la primera observación); D4 refiere a otra estudiante el día 30/06 (fecha de la cuarta observación).

Realizamos registros in situ, de forma escrita y en ellos registramos la cronología de la clase, las consignas, comentarios, devoluciones y sugerencias del profesor; y las dudas e interrogantes de los estudiantes. Es decir, la modalidad del instrumento consistió en un registro descriptivo de aquellas situaciones relevantes para nuestra práctica investigativa, lo cual fue producto de la interrelación entre lo que pretendíamos observar, el hecho observado y el modo particular de registro de cada una. Asimismo, se caracterizó por ser un instrumento flexible, ya que permitía plasmar nuestra interpretación y por lo tanto comprender lo allí registrado, pudiendo ir realizando posibles aclaraciones, especificaciones y reordenamiento de lo acontecido. Ello siempre en el marco de los límites de nuestra práctica investigativa. Para organizarnos como grupo, realizamos un drive compartido, en el cual cada integrante tenía un documento con su nombre dentro de la carpeta compartida; en ellos transcribimos de manera individual la sistematización de los registros obtenidos en las observaciones.

### **3.3 Categorías de análisis**

Para realizar el análisis de los datos obtenidos, realizamos la construcción de categorías que nos permitieron clasificar, ordenar y analizar la información recolectada. Dichas categorías nacieron de los objetivos y la pregunta de investigación, y fueron construidas para dar respuesta a los mismos.

Las categorías son ejes temáticos o tópicos centrales de la investigación. Según Soneira (2006) una categoría “es una clasificación de conceptos, hecha a partir de la comparación de conceptos y su integración en un orden más elevado llamado categoría” (p. 155). Se pueden identificar dos tipos de categorías, de acuerdo al momento en el que se construyen. Con respecto a esto, Cisterna Cabrera (2005) dice que “las categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales



significativos a partir de la propia indagación” (p. 64). En esta práctica de investigación, utilizamos categorías y subcategorías que responden a los conceptos objetivadores. Resulta pertinente mencionar que, tanto las categorías y subcategorías estuvieron pensadas de manera a priori en relación al marco teórico de la presente práctica de investigación. Sin embargo, cabe destacar que están imbricadas entre sí, ya que consideramos que las mismas son indispensables para comprender el aprendizaje propio de la disciplina. A continuación, se presenta la tabla con las categorías y subcategorías seleccionadas, y en el anexo IV estarán disponibles los cuadros con sus extractos correspondientes.

Categorías	Subcategorías
1. Dispositivos.	a- Actividades. b- Consignas. c- Señalamientos.
2. Herramientas para aprender.	a- Práctica de lectura en la formación. b- Práctica de escritura en la formación.
3. Estudiantes.	a- Rol. b- Posición.

## **Capítulo 4: Análisis e interpretación de datos**

Para desarrollar el presente capítulo, denominado “Análisis e interpretación de datos”, fue necesario llevar a cabo un proceso de observación participante durante los meses de junio, julio, agosto, septiembre y octubre del año 2022, donde utilizamos como instrumento de recolección y producción de datos, el registro de observación participante. Previamente a realizar el proceso de observación, resultó necesario establecer categorías y subcategorías de análisis. Las mismas son “Dispositivos” (actividades, consignas, señalamientos), “Herramientas para aprender” (práctica de lectura en la formación, práctica de escritura en la formación) y “Estudiantes” (rol, posición). A continuación, desarrollamos una interpretación respecto de los extractos seleccionados, sistematizándolos con el marco teórico planteado en los capítulos anteriores.

### **4.1 Primera categoría de análisis: Dispositivos**

Durante el proceso de observación llevado a cabo en las clases de la Práctica III, pudimos evidenciar que los estudiantes de dicha práctica cuentan con diferentes dispositivos, los cuales hacen a la primera categoría de análisis. Cabe recordar que con dispositivo hacemos referencia a la cuestión de la disponibilidad, específicamente a las herramientas que tienen a disposición los estudiantes. Estos dispositivos juegan un papel primordial en el proceso de aprendizaje ya que permiten a los estudiantes participar en la cultura discursiva del campo disciplinar y posibilitan la producción y análisis de textos.

Para ello consideramos fundamental que los estudiantes construyan la posición del escribiente, es decir, es necesario que tomen la palabra y enuncien su propia voz, y es responsabilidad institucional alojar esta palabra generando interrogantes que permitan la problematización y la profundización en el campo disciplinar. Para poner en marcha procedimientos orientados a generar pensamiento, es fundamental que se promuevan situaciones de aprendizaje en los estudiantes. Es a partir de ello que pensamos las siguientes subcategorías: *actividades*, *consignas* y *señalamientos* que se desarrollan a continuación.

#### **4.1.1 Subcategoría de análisis: Actividades**

Con respecto a la subcategoría actividades observamos que las mismas promueven en los estudiantes la comprensión de los temas trabajados en la propuesta de la unidad curricular, disponiendo para ellos la utilización de diferentes textos. Consideramos que dichas actividades les ha permitido a los mismos apropiarse de las situaciones que vivenciaron en sus prácticas profesionalizantes. Podemos decir que la práctica es considerada como un espacio

en donde el estudiante pone en juego no solo su saber sino su saber-hacer, que se construye; lo cual se ajusta con la propuesta de la universidad ya que busca la permanente articulación entre teoría y práctica.

En una de las primeras clases observadas, se propone como actividad dirigirse a algún espacio de la facultad a hacer observaciones y registrar las situaciones que acontecen allí de acuerdo al texto de los autores Urbano y Yuni; material bibliográfico leído por los estudiantes durante las clases anteriores (Registro 2B). Entendemos que esta actividad fomenta el uso de los diferentes espacios que brinda la Universidad y actúa como ejercicio previo a lo que los estudiantes debían realizar en el ámbito de sus prácticas. Podemos decir que la misma ofrece condiciones que habilitan la puesta en marcha de la actividad cognitiva de los estudiantes, propiciando que asuman un papel activo en la interacción, percepción y comprensión del espacio en el que se encuentran. Frente a ello creemos que los estudiantes asumen un posicionamiento, que posibilita la construcción de una mirada crítica, y la toma de decisiones sobre qué mirar y registrar, aspectos fundamentales del quehacer profesional psicopedagógico.

Asimismo, consideramos que el material bibliográfico disponible, es sólo un punto de partida para dar lugar a otras posibles búsquedas, lo que fomenta la autonomía e interés por indagar sobre lo trabajado, posibilitando la puesta en diálogo con otras teorías para una mejor comprensión. Esto lo pudimos evidenciar en una de las clases donde, como expresa el registro 6D *“la próxima semana van a seguir leyendo los grupos que faltan y que deben llevar un esqueleto de autores que hablen de conflicto sociocognitivo. Para ello tienen que rastrear en la biblioteca y en apuntes de otros años”*. Esta actividad permite que los estudiantes recuperen dicho concepto, apropiándose del mismo ya que oficiará como “lente” desde el cual observarán las situaciones que les presenten los espacios de sus prácticas.

En la clase siguiente, un grupo de estudiantes planteó la Epistemología Genética de Piaget (la cual define al conflicto cognitivo); y otro grupo expone que tomaron la Teoría Sociocultural de Vygotsky, ya que la actividad refería a conflicto sociocognitivo. Podemos decir que la exposición de las diferentes respuestas en el desarrollo de la actividad, habilitó espacios para que se produzca el conflicto sociocognitivo entre los estudiantes. Esto nos lleva a pensar que esta actividad posibilita en los estudiantes la toma de conciencia de respuestas diferentes a las de uno, la confrontación de ideas y la búsqueda de una solución común producida en el marco de la interacción. Asimismo, creemos que esta actividad fomenta la conceptualización, la pertinencia en las respuestas y la claridad conceptual, aspectos que hacen a la escritura académica.

A su vez, se trabajaron otros conceptos disciplinares específicos. El registro 11D expone que para el próximo encuentro presencial entreguen al menos dos situaciones donde se observe la posibilidad de la producción del ensayo-error. Consideramos que esta actividad permite que los estudiantes puedan dar cuenta del papel fundamental que tienen los errores constructivos en la adquisición y construcción de conocimientos por parte del sujeto, concepto fundamental de la Epistemología Genética. De esta manera creemos que volver sobre los registros le posibilita a los estudiantes articular los contenidos trabajados con las experiencias vivenciadas y su propia voz; y a partir de ello construir un escrito en el cual cada estudiante pueda posicionarse como sujeto autor del mismo.

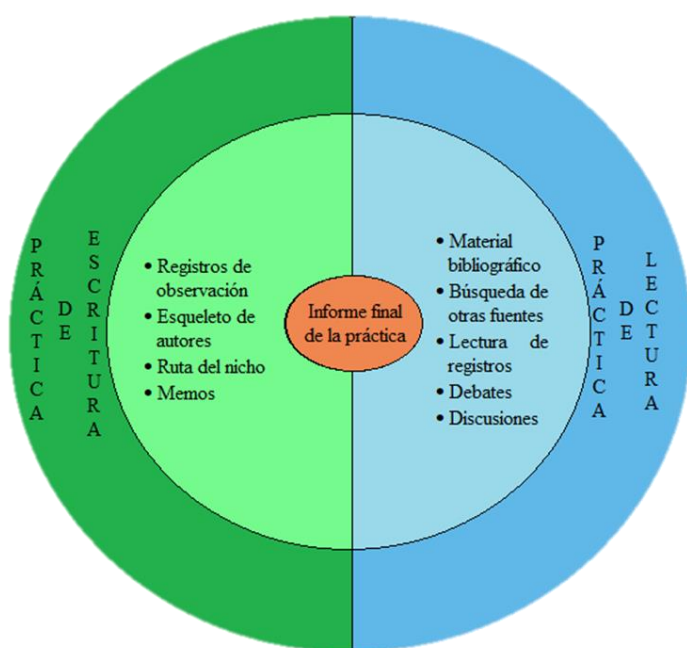
Además del material teórico, los estudiantes tenían a su disposición clases grabadas de años anteriores, que contribuyen a enriquecer un modo de leer y escribir particular de la Psicopedagogía. Esto es posible de evidenciar en el registro 3E el cual expone "*Les voy a compartir videos del año pasado que grabé para que les ayude en la escritura de las observaciones*". Dichos videos, son grabaciones de clases dictadas de manera virtual en el año 2021. En una de las clases siguientes, se retoma esta propuesta donde el profesor "*pregunta si vieron los videos del aula virtual, ya que las intervenciones que se muestran ahí, son las que ellas van a hacer en los registros*" (Registro 5D). Esto nos lleva a pensar que escuchar experiencias de años anteriores y atender a los modos particulares de registrar, les permite a los estudiantes representar y problematizar las situaciones allí contadas. Consideramos que dialogar con dichas experiencias y escuchar el debate, permite crear asociaciones entre las propias ideas y los pensamientos de otros estudiantes, posibilitando la articulación con sentido, la recuperación de otro tipo de saberes y la puesta en tensión de los mismos, lo cual nos lleva a creer que enriquece y contribuye a la mirada psicopedagógica de los estudiantes. Es por esto que mirar los videos no significa transcribir lo expuesto, sino que posibilita que los estudiantes anoten dudas, piensen preguntas, establezcan relaciones, es decir, implica transformar, construir y reconstruir las ideas planteadas, dando lugar a nuevos aprendizajes.

En relación a todo lo mencionado anteriormente, para integrar el material teórico con los registros de las observaciones, los estudiantes realizan un escrito el cual se denomina "memo". Con respecto al mismo, el registro 11D expone que "*es un escrito a modo de ejercicio, que no tiene específicamente una cantidad de páginas, pero que recomienda que mínimo tenga 2 páginas, y máximo 4*". Consideramos que el memo se presenta como una instancia, no solo evaluativa, sino también para que el estudiante pueda sistematizar las situaciones vivenciadas en los espacios de la práctica con el material teórico propuesto. Esta instancia se reitera a lo largo del año a medida que se abordan nuevas bibliografías, logrando

así la producción de tres o más memos. Podemos decir que esta actividad requiere de la producción de una escritura recursiva y procesual, que da lugar a la deconstrucción de los conocimientos previos y la complejización de los mismos. Siendo el memo una instancia previa a la elaboración del informe final, creemos que la comparativa de los primeros con los últimos escritos, le permite a los estudiantes analizar y ser autocríticos con su propia escritura. De esta manera entendemos que tomar conciencia de los avances y progresos, posibilita en los estudiantes la apropiación de las características propias que asume la escritura en este campo disciplinar.

A su vez, este tipo de actividades requieren de una escritura que promueve el pensamiento crítico, la producción autónoma y la elaboración argumentativa acerca de sus ideas; procesos tendientes a asumir nuevos posicionamientos frente a la escritura propia de la disciplina. Retomando los aportes de Olivieri et al. (2020), mencionados en el capítulo 2, se escribe sobre aprendizaje mientras se aprende a escribir; escritura que no sólo forma parte del quehacer profesional sino que la misma es un medio necesario para comprender los contenidos conceptuales propios de la disciplina.

Dichas actividades de lectura y escritura se esquematizan a continuación de manera circular en un gráfico de producción propia. En el centro del mismo se indica el tipo de escrito, siendo este el informe final de la práctica; a la izquierda se detallan aquellas actividades que involucran la práctica de escritura y a la derecha aquellas que forman parte de la práctica de lectura.



#### 4.1.2 Subcategoría de análisis: Consignas

Con respecto a la subcategoría consignas, consideramos que las mismas son explícitas y detalladas, ya que expresan aquellos criterios formales que deben realizar los estudiantes, por ejemplo, en la entrega de la escritura del informe. Esto se evidencia en el registro 7A y 13C donde las consignas pueden interpretarse como “tradicionales”, ya que indican el qué y el cómo deben resolverlas. Entendemos que dichas consignas orientan los procesos de escritura, ya que detallan específicamente el objetivo de cada apartado, la cantidad de páginas, y el color con el cual deben marcar las cuestiones indicadas. Ello nos lleva a pensar que estos aspectos estructurales introducen al estudiante en la alfabetización académica, es decir permite que los mismos se apropien de las particularidades de la escritura, la pertinencia textual y el dominio del lenguaje en el campo disciplinar psicopedagógico.

Sin embargo, luego de haber transitado las clases junto a los estudiantes y a su vez, haber formado parte del grupo de whatsapp de los mismos, podemos decir que interpretamos las consignas como “abiertas”. Creemos que, si bien se aclaran los aspectos estructurales, la resolución de las mismas convocan a producir algo más allá, dando lugar a que cada estudiante le otorgue su propio sentido, poniendo en juego los conocimientos teóricos desarrollados en la unidad curricular. De esta manera, consideramos que las consignas dan lugar a analizar y repensar los contenidos, promoviendo en los estudiantes la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la autonomía, la construcción y transformación de conocimientos.

A su vez, algunas de las consignas surgieron en el marco de la clase, frente a la demanda de los estudiantes. Con respecto a ello, en el registro 7A que menciona *“Finalizando la clase, el profesor comienza a dictar formalmente la consigna. “La ruta del nicho” dice, así se llama la actividad. Las estudiantes se ríen y él comenta “Bueno, se me acaba de ocurrir. Anoten, que estoy inventando. La primera...”*, podemos decir que la misma es producida en ese momento, buscando que los estudiantes articulen todo lo trabajado en las clases anteriores. Si nos remitimos al nombre de la actividad “la ruta del nicho”, entendemos que “la ruta” hace referencia a la búsqueda de situaciones recurrentes en los espacios que ellas vivenciaban en sus prácticas, y la palabra “nicho” se refiere a la identificación de los puntos en común de estas situaciones.

En este sentido, consideramos que esta consigna opera como articulación entre los conocimientos previos, la experiencia y los nuevos saberes. Es decir, actúa como instancia previa al escrito final que deben realizar los estudiantes, siendo de ayuda para que los mismos aprendan a comunicar lo que acontece en los espacios de las prácticas y sean capaces de

reorganizar, reestructurar y dar forma al pensamiento. Ello nos lleva a considerar que las mismas habilitan espacios que le brindan a los estudiantes la posibilidad de hacer pensable las situaciones, comprendiendo y representando el campo de estudio en el cual está inmerso, a partir de diversas instancias de análisis, reflexión y resolución de estas.

#### **4.1.3 Subcategoría de análisis: Señalamientos**

Con respecto a la subcategoría señalamientos podemos decir que los mismos actúan como ordenadores del pensamiento, y son de tipo individual o grupal. Esto se evidencia en el registro 13E, el cual expresa *“el profesor les dice que corrigió las entregas de los memos que fueron entregados la semana pasada y va llamando por grupo a su banco. Y menciona que cada una va a su proceso, con sus modos”*. Consideramos que esta modalidad les permite a los estudiantes complejizar y trabajar sobre sus escritos, atendiendo a las sugerencias, anotaciones, palabras claves, preguntas y rayas plasmadas sobre los mismos. Esto posibilita retomar la escritura y revisar las palabras utilizadas, para construir un escrito cada vez más ajustado al lenguaje y a la mirada psicopedagógica. Es decir, creemos que estos señalamientos habilitan espacios que permiten ir construyendo “lentes psicopedagógicos” desde la cual mirar las diferentes situaciones que se les presenten.

Además, en otra de las clases surgieron preguntas tales como *“¿estás segura de eso? ¿ustedes qué creen?”* (Registro 1B). Consideramos que, instalar la pregunta en un otro, en este caso en los estudiantes, es una intervención psicopedagógica, ya que dejan lugar a que los estudiantes puedan pensar, re-pensar, preguntarse y re-preguntarse cuestiones respecto a su propio proceso de aprendizaje, posibilitando el surgimiento del error, ya que habilita la transformación del pensamiento. Entendemos que de esta manera se promueven espacios de construcción de conocimientos desde un posicionamiento crítico transformador; construcción conjunta en donde se pone en juego la palabra de los otros y la propia. Asimismo, posibilita articular los contenidos teóricos propuestos en los materiales bibliográficos, con los saberes de los estudiantes, generando en ellos un pensamiento crítico reflexivo.

#### **4.2 Segunda categoría de análisis: Herramientas para aprender**

Dentro de esta segunda categoría denominada “Herramientas para aprender” se encuentran como subcategorías la lectura y la escritura como prácticas que se relacionan mutuamente, convirtiéndose así en herramientas necesarias para la asimilación y transformación del conocimiento; es decir, para la producción de conocimiento y por lo tanto, para aprender el contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía. Tal como se explicita en

el capítulo 2, consideramos que para apropiarse de dichas prácticas, es necesario que los estudiantes transiten experiencias donde las mismas juegan un papel fundamental, posibilitando la apropiación de las lecturas y escritos que realizan a lo largo del camino recorrido. En este caso, dichas experiencias son las prácticas profesionalizantes.

La adquisición de las prácticas de lectura y escritura, presentan características particulares de acuerdo al ámbito en el que se desarrollen, no se da de una vez y para siempre, sino que forman parte de un proceso. A lo largo del año, observamos la importancia que se le da, en la unidad curricular, el pensar dichas prácticas como un proceso y como experiencia subjetivante; dicho espacio favorece la apropiación de los contenidos y la producción de sentidos por parte de los estudiantes.

#### **4.2.1 Subcategoría de análisis: Práctica de lectura en la formación**

Con respecto a la subcategoría práctica de lectura en la formación, consideramos que, en el espacio público del aula, se da una lectura que se realiza en voz alta por parte de quien lee, lo que hace que los demás escuchen en silencio. Sin embargo, entendemos que esta escucha no es pasiva, sino que da lugar a que se produzca una construcción de sentidos en conjunto; asimismo es una lectura que posibilita la participación de todos los integrantes de la comisión. Consideramos que dichas situaciones de lectura, son lecturas que convocan el acto de pensar, lo que permite comprender e interpretar aquello que leen. Tal como se observa en el registro 5D, luego de la lectura de un registro reflexionan en conjunto sobre la potencialidad que puede tener una sola oración o un par de renglones; en palabras del profesor *“a veces unas pocas palabras dicen muchas cosas”* (Registro 5D). Con respecto a dicho registro podemos decir cómo desde la lectura de un estudiante surgió la reflexión con respecto a la importancia de la escritura y la potencialidad que puede tener la misma. Además, esto nos lleva a pensar cómo a partir de los señalamientos en la escritura, se favorece la autoría de pensamiento; es decir, los estudiantes pueden analizar las situaciones que se les presenten y tomar decisiones respecto a lo escrito, colaborando así con la construcción de la posición del escribiente.

En este sentido, podemos inferir que la lectura en voz alta que se da en las clases, promueve espacios de construcción conjunta de conocimientos, otorgando voz y participación a cada uno de los estudiantes, posibilitando de ese modo la apropiación de los contenidos propios de la unidad curricular. Asimismo, creemos que los espacios de lectura, posibilitan la recuperación de sentidos que se articulan con la subjetividad de cada estudiante; los cuales



están a su vez en relación con las experiencias y las situaciones significativas que convocan la práctica de lectura y el sentido de lo que se lee.

Además, pudimos observar que, en dicho proceso juegan un papel fundamental las situaciones que habiliten espacios para la producción de errores constructivos, que posibilitan a su vez, un aprendizaje del contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía. Esto se puede constatar en el registro 12A, el cual expone *“para nosotros el “hacer pensar” es otra cosa. Cuando vos le preguntas si o no a un niño, la respuesta va ser sí o no, cerrada. No es “hacer pensar”, no están provocando pensamiento”. La estudiante continúa leyendo y le dice “decilo de nuevo, pero evitando el hacer o pensar”. El profesor agarra el registro y comienza a leerlo. “No está claro en el registro” dice. “Bien, estoy entendiendo la situación. Ustedes no tienen que hacer un juicio. No es nosotros “rescatamos”. Sigue leyendo y finalmente dice “¿ven? La escritura es esto. Esto está lleno de prejuicios ”.* En este registro podemos ver reflejado que tanto la práctica de lectura como la de escritura son un proceso, el cual permite que los estudiantes se involucren y formen parte de la cultura académica. En este caso, podemos evidenciar que en el espacio curricular no se ofrecen preguntas cerradas que se responden mediante un si o no, sino que se interviene con preguntas que posibilitan el pensamiento crítico y autónomo. Destacamos que las mismas permiten al grupo- clase el desarrollo de un debate y la confrontación de ideas entre los estudiantes, dando lugar al conflicto sociocognitivo.

Respecto al registro anterior, observamos que da lugar a que los estudiantes piensen otro modo de expresión. Como mencionamos en el capítulo 2, Larrosa (2018) expone que los estudiantes pueden escribir lo que piensan, pero deben pensar lo que escriben. En este momento en particular, se detiene en la expresión “hacer pensar”, ya que se les explica a los estudiantes que para los psicopedagogos el “hacer pensar” implica generar las condiciones necesarias para dar lugar al conflicto cognitivo, promoviendo así un nuevo aprendizaje. Podemos decir que la construcción de conocimiento del contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía, se consolida en espacios donde el análisis, la reflexión y la toma de decisiones tienen lugar. Para ello, en el programa general de la unidad curricular, se propone una metodología sostenida en un trabajo de discusión permanente, que, desde una lectura guiada y crítica, desencadene espacios de producción en el estudiante. A su vez, pudimos observar que se presentan lecturas de autores que provienen de diferentes corrientes teóricas. Esto nos lleva a reflexionar que el acercamiento a estos diferentes textos abre espacios para que los estudiantes signifiquen y resignifiquen su concepción de aprendizaje, ya que, al momento de pensar la complejidad del mismo, creemos que una sola teoría no alcanza.

#### **4.2.2 Subcategoría de análisis: Práctica de escritura en la formación**

Con respecto a la subcategoría práctica de escritura en la formación, interpretamos que el tipo de escritura propuesta en la unidad curricular, está en relación con prácticas de acompañamiento continuo a cada grupo sobre los escritos que fueron realizando. Creemos que esto permite a los estudiantes saber dónde están posicionados respecto a los contenidos, y promueve la complejización de los diferentes escritos que realizan, entre ellos registros, memos, informes, entre otros. Esto se refleja en el registro 2B, el cual expresa *“la escritura detallada de las notas de campo en el cuadro de dos columnas es un proceso que seguiremos trabajando y ejercitando, lo importante es poder diferenciar en lo escrito que no esté teñida la realidad, es decir no contaminar el espacio natural”*. Podemos decir que consideramos a dicho acompañamiento como un proceso, en donde los estudiantes tienen la posibilidad de ir ejercitando la escritura. Ello nos lleva a pensar que la prohibición de ciertas palabras y los señalamientos permiten a los estudiantes acercarse a una escritura propia del quehacer psicopedagógico; la cual deberá estar despojada de prejuicios y deberá ser lo más objetiva posible, ajustándose a los hechos reales. A su vez, pensamos que el cuadro de dos columnas, posibilitó atender a la importancia de utilizar el valor denotativo de las palabras, ya que los términos utilizados en la redacción, generará efecto en los lectores, con respecto al sujeto del cual refiere el escrito.

Además, cabe aclarar que el tipo de escritura evidenciaba que la misma debe cumplir ciertos criterios específicos. Esto se puede observar en el registro 1C donde se expresa que *“para realizar dicho análisis es importante tener en cuenta que se debe seguir ciertas pautas de escritura académica y ajustarse a la consigna que se pidió de manera escrita”*. Esto nos permitió comprender que, dicha práctica es entendida como una práctica de tipo procesual que asume características específicas del género solicitado. Como expone el registro 5B *“es un proceso de escritura que corresponde a un género determinado”*. En relación a ello, podemos decir que este tipo de escritura fomenta la complejización de conocimientos e ideas previas de los estudiantes, convirtiéndose en un medio para aprender, que permite construir y reconstruir el propio pensamiento. En este sentido, creemos que la escritura no solo es una producción exteriorizada, sino también una vía de interiorización que permite descubrir el sentido de los actos, actitudes y sentimientos de quien escribe.

En relación al cuadro de dos columnas, técnica para realizar el registro de las observaciones, podemos decir que el mismo promueve la identificación de cuestiones relacionadas a quien escribe, como sentimientos, pensamientos, etc. Esta técnica consiste en

un cuadro donde se divide, por un lado, lo objetivo, es decir, las cosas tal cual pasaron; por el otro, lo subjetivo, es decir, aquellas cuestiones más personales. El registro 7C demuestra que los estudiantes hicieron uso de dicha técnica, *“Otro grupo pide para leer su registro de campo, comenta que utilizaron la técnica del cuadro para dividir de un lado de la hoja aquellas percepciones y lo subjetivo vivido en cada encuentro y del otro lado de la hoja lo que corresponde a lo más objetivo y literal”*. Cabe destacar que algunos estudiantes optaron por hacer un desarrollo más teórico, escribiendo lo subjetivo, por ejemplo, entre paréntesis. Podemos evidenciar que los estudiantes toman decisiones, asumiendo su posición. Luego de lo expuesto en esta categoría, es posible preguntarnos: los señalamientos e indicaciones brindadas, junto al tipo de escritura trabajada, ¿contribuyen a la formación de una mirada psicopedagógica significativa a partir de la cual se analizarán las situaciones que se presenten?

### **4.3 Tercera categoría de análisis: Estudiantes**

Con respecto a la categoría estudiantes podemos decir que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario identificar el rol que se le asigna a los estudiantes, y, por lo tanto, explicitar la posición que asumen los mismos. A lo largo de las observaciones identificamos que dicho proceso tiene como característica principal la construcción propia de conocimientos por parte de los estudiantes. Es a partir de ello que pensamos el rol y la posición como subcategorías de análisis.

#### **4.3.1 Subcategoría de análisis: Rol**

Con respecto al rol, podemos decir que el estudiante no es considerado como un mero receptor de su información, sino como constructor activo de sus propios conocimientos; lo que le permite expresar su propia voz y entendimiento. Esto es posible de observar en el registro 12A cuando el profesor dice *“Yo prefiero que mis estudiantes pasen por lo mismo que están haciendo. Finaliza diciendo, acá no se trata de que aprueben, se trata de que aprendan”*. Es decir, que este lugar le otorga suma importancia a las experiencias que transitan los estudiantes en las prácticas profesionalizantes. Ello nos lleva a pensar que posibilita que los mismos recuperen protagonismo y sean ellos quienes despliegan una mayor actividad intelectual; siendo protagonistas activos, corriéndose del lugar de solo escuchar al profesor y leer la bibliografía propuesta.

A su vez, otro aspecto del programa que nos resulta fundamental resaltar en esta subcategoría es la evaluación. El registro 12A menciona *“Esto puede parecer una clase*

*expositiva, pero las estoy evaluando yo no le llamo parcial. Sentí que no me representaba (aunque al principio si las daba así). El decir parcial a ustedes les supone un montón de cuestiones”*. Podemos decir que, la evaluación se efectúa de manera permanente, y al igual que en el programa general, en la clase no se habla de “parciales”, sino que se habla de instancias evaluativas o trabajos prácticos. Consideramos que este rol hace que los mismos no centren su atención en la nota numérica, sino que den mayor importancia al proceso que realizan.

Es a partir de ello que, nos parece pertinente mencionar aquí que el objetivo general que guía las prácticas de los estudiantes de esta comisión refiere a “dar cuenta de las modalidades de aprendizaje que conforman el grupo de estudiantes y cómo éste a su vez, desarrolla una modalidad de aprendizaje grupal que lo distingue de otros”. Respecto de este, y teniendo en cuenta el desarrollo de las clases, ¿podemos decir que se busca lograr este objetivo con los estudiantes de esta comisión? Las observaciones realizadas nos permitieron dar cuenta que, la propuesta de enseñanza- aprendizaje atiende a las características particulares de cada grupo. Creemos que ello se debe a que como mencionamos en el capítulo 2, el profesor es quien permanece en el curso (Larrosa, 2018), y por lo tanto va retomando y cambiando lo que dispone a sus estudiantes. Es decir, si bien cuenta con una planificación que guía el desarrollo de sus clases, la va adaptando y modificando de acuerdo a lo que el grupo va ofreciendo, siendo esta otra manera de otorgarles protagonismo a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

#### **4.3.2 Subcategoría de análisis: Posición**

Con respecto a la posición que tienen los estudiantes frente a las clases, podemos decir que la misma implica abrir interrogantes respecto al lugar que uno ocupa y para el cual se dispone. Esto se explicita en el registro 6D donde *“El profesor pide que lean otro registro; se ofrece un estudiante. Cuando finaliza de leer explica que ella no lo organizó en columnas, sino que lo escribió todo junto, separando entre paréntesis sus apreciaciones. El profesor aclara que las columnas son una opción, que mientras cada uno pueda identificar cada aspecto está bien”*. A su vez, el registro 7A expone que *“un grupo pregunta si pueden leer, a lo que el profesor les responde por supuesto”*. Podemos decir que en ambas situaciones los estudiantes se posicionan desde un lugar activo, solicitando participar en la clase; creemos que recibir devoluciones y sugerencias del grupo-clase, permite obtener otra mirada e interpretación de su escritura y a partir de ello, guiarse para complejizar la misma.

Cabe destacar que una de las instancias evaluativas es la elaboración del informe final, y siendo que la misma es la articulación de los escritos realizados durante el año, consideramos que la participación e involucramiento de los estudiantes en las clases, permite llegar a fin de año con avances en el escrito. Este proceso refleja la autonomía de los estudiantes a la hora de escribir, demostrando compromiso y haciendo que las devoluciones formen parte crucial en la construcción y reconstrucción de sus conocimientos.

## 5. Consideraciones finales

En un primer momento, consideramos pertinente retomar nuestra pregunta de investigación, destacando la relevancia del problema investigado y el aporte significativo al campo de la Psicopedagogía. En un segundo momento, retomamos el objetivo general y los objetivos específicos, para dar respuesta a los mismos. En un tercer momento, damos cierre a la presente práctica de investigación, planteando un interrogante clave para investigaciones futuras.

El interrogante que guió la presente práctica de investigación fue ¿Cómo se aprende el contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía en la Práctica III con Eje: “Diagnóstico Psicopedagógico”, de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, a partir de las prácticas de lectura y escritura propuestas por la unidad curricular? La respuesta a esta pregunta de investigación no se dio de una vez, sino que se fue construyendo a lo largo de nuestras observaciones en el campo, durante la búsqueda, selección, análisis y escritura del marco teórico, de la metodología propuesta y del análisis e interpretación de datos.

Para ir aproximándonos a la respuesta de nuestra pregunta, consideramos importante resaltar que, desde sus inicios, la Universidad Provincial de Córdoba destacó la importancia de una articulación entre teoría y práctica. Esta última no es entendida como la simple aplicación de los contenidos teóricos, sino como un espacio de producción y construcción de conocimientos. A partir de ello decidimos realizar nuestra práctica de investigación en una de las cinco prácticas profesionalizantes que integra la carrera de Lic. en Psicopedagogía. Decidimos llevar a cabo un proceso de observación participante en las clases de una de las comisiones de la Práctica III con Eje “Diagnóstico Psicopedagógico”, para dar cuenta cómo se aprende el contenido propio de la disciplina, a partir de las prácticas de lectura y escritura propuestas por la unidad curricular.

Consideramos que la respuesta a nuestra pregunta es un aporte significativo al campo de la Psicopedagogía ya que las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario se constituyen en herramientas esenciales para aprender, producir y comprender escritos, como así también para la inserción en el campo disciplinar. Específicamente, el ejercicio profesional psicopedagógico requiere de una escritura propia de la disciplina, siendo que una de las tareas de dicho ejercicio son los escritos psicopedagógicos. Los mismos pueden tener distintos destinatarios, lo que conlleva diferencias en cuanto a los propósitos, la complejidad del contenido, la cantidad de información y el lenguaje usado. Hacemos referencia a ello ya que justamente los escritos psicopedagógicos pueden ser informes, producciones de conocimiento

de investigación, proyectos y una multiplicidad de expresiones escritas, que tienen como referente a un sujeto, grupo de sujetos, instituciones, entre otros. Dichos escritos generan efecto en los lectores ya que escribimos sobre un sujeto subjetivo y por lo tanto, debemos tener especial cuidado con los términos utilizados, dejando la escritura libre de prejuicios.

En este sentido, la Universidad es el espacio que permite que tres partes, profesor, estudiante y materia de estudio, se convoquen mutuamente, ya que el aprendizaje en el ámbito universitario no es sin la interacción entre dichas partes. De aquí surgió nuestro objetivo general, el cual consistió en caracterizar el proceso de aprendizaje que se da en los estudiantes de la Práctica III, a partir de las prácticas de lectura y escritura propuestas por la unidad curricular. A partir de lo observado y vivenciado en las clases de dicha comisión, podemos decir que fue un proceso de construcción continuo y dinámico, y se caracterizó por haber estado en constante transformación, en donde los estudiantes articulaban sus conocimientos previos con los nuevos saberes. En este sentido, creemos que el aprendizaje de los mismos consistió en la reconstrucción interna del discurso científico a partir de la puesta en marcha de los procesos cognitivos; la apropiación y dominio de dicho discurso, posibilitó la utilización de ese conocimiento para poder desenvolverse en el transcurso de sus prácticas profesionalizantes y en el futuro ejercicio profesional. De esta manera los estudiantes pueden interpretar lo aprendido, otorgándole su propio sentido, para expresarlo desde su entendimiento y aplicarlo a las diferentes situaciones que se les presenten.

Para dar cuenta del proceso de aprendizaje, por un lado, planteamos como primer objetivo específico describir los dispositivos que orientan dicho proceso, en relación a las prácticas de lectura y escritura académica. Con respecto al mismo, podemos decir que los dispositivos fueron actividades, consignas y señalamientos, los cuales propiciaron un despliegue de las prácticas de lectura y escritura como herramientas para aprender los contenidos propios de la disciplina, en la formación. Creemos que dichos dispositivos posibilitaron en los estudiantes una mayor actividad cognitiva, ya que implicaron el uso de aspectos tales como organizar, construir, relacionar y analizar diferentes situaciones, que llevaron a la toma de decisiones, a la capacidad de asumir un determinado posicionamiento crítico, y al desarrollo de una mirada psicopedagógica.

En este sentido, la alfabetización académica es la que permite hacer uso de las prácticas de lectura y escritura de acuerdo a lo que espera determinada comunidad discursiva; y como mencionamos en el capítulo 2, creemos que se aprende la disciplina, leyendo y escribiendo textos vinculados a la misma. Podemos decir que, la lectura y la escritura habilitaron aprendizajes ya que, a partir de las mismas, los estudiantes realizaron procesos que

implicaron la investigación, el análisis y la reflexión, los cuales les permitieron apropiarse de los contenidos y expresar ideas propias fundamentando las mismas de manera coherente, demostrando un pensamiento claro.

Con respecto a la lectura consideramos que posibilitó acceder a voces de otros autores, dialogar con los conocimientos ya sistematizados, e interrogarlos a través de una lectura atenta y reflexiva. Asimismo, la lectura crítica de textos psicopedagógicos habilitó la adquisición de la terminología específica, lo que permitió la producción de escritos académicos. En relación a la escritura, creemos que fue un potente instrumento para elaborar una reinterpretación de la información, construir ideas propias, expresar los conocimientos, establecer relaciones entre conceptos y objetivar en el papel el pensamiento. De este modo, la lectura posterior de los propios escritos, le permitió a los estudiantes analizarlos, a fin de manifestar lo aprendido a través de una escritura académica más consistente. Es por ello que consideramos que leer y escribir académicamente es un proceso que se va perfeccionando a lo largo de toda la vida e implica el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades para interpretar y producir textos académicos. En este sentido interpretamos que todos los dispositivos implicaron la puesta en juego de ambas prácticas, es decir que las mismas fueron indisociables en el aula.

Por otro lado, para dar cuenta del proceso de aprendizaje, planteamos un segundo objetivo específico que consistió en explicitar la posición que asumieron los estudiantes en dicho proceso, frente a las propuestas de lectura y escritura ofrecidas por esta unidad curricular. Posición que abre espacios para interrogarse acerca del lugar que uno asume en su propio proceso de aprendizaje, que conlleva responsabilidad, constancia y compromiso, lo cual influirá en la calidad del mismo y por ende en el desempeño profesional. Consideramos que las herramientas que se brindaron respecto a las prácticas de lectura y escritura, posibilitaron la interpretación y reflexión del material teórico propuesto, e implicaban la responsabilidad individual de cada estudiante de llevar a cabo una lectura previa para luego realizar una puesta en común de manera grupal y oral durante el dictado de clases. De esta manera, entendemos que ello promovía una retroalimentación y co-construcción a través del diálogo, dando lugar a la interacción en el grupo-clase. Nos encontramos en condiciones de decir que, si bien la comisión estaba conformada por un número aproximado de cuarenta estudiantes, y que la mayoría de ellos asumía una posición activa, se encontraban algunos estudiantes que ocupaban un lugar más pasivo, dispuestos a la escucha, pero con una menor participación.



Desde lo observado a lo largo de las clases, consideramos que se construyeron espacios de análisis y reflexión posibilitando una continua construcción de conocimiento, en donde la toma de decisiones tuvo lugar, a partir de una metodología sostenida en prácticas de lectura y escritura acompañadas en el ámbito académico. Así se dio lugar a que los estudiantes reflexionen sobre sus propios conocimientos, establezcan relaciones entre la teoría y la práctica, utilizando sus conocimientos para tomar decisiones, planificar las acciones y posteriormente evaluarlas; aspectos que van constituyendo un posicionamiento propio y un pensamiento crítico, fundamental para el desarrollo profesional. Se observó que el contenido se presenta de modo que el estudiante pueda asociarlo de manera significativa con hechos y contenidos que ya conoce o experiencias que haya vivido. Asimismo, podemos decir que, se vivenció un modo particular de leer y escribir acerca de la psicopedagogía, nutriéndose a la vez de diferentes producciones escritas, tales como entrevistas, registros, informes, etc., que posibilitaron nuevos modos de comprender la disciplina.

Creemos que este tipo de propuesta de lectura y escritura como experiencia subjetivante promovieron procesos tendientes a asumir nuevos posicionamientos frente a la escritura, la construcción autónoma y la elaboración argumentativa acerca de sus ideas, representaciones y conceptos para que luego como futuros profesionales puedan posicionarse críticamente frente a los saberes de su disciplina. Es a partir de ello que consideramos que se produjo un aprendizaje del contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía por parte de los estudiantes, y que dicho proceso estuvo imbricado y posibilitado por los diversos dispositivos disponibles. Podemos decir entonces que los mismos fueron diagramados por parte del profesor y construidos a lo largo de su formación. En este sentido, nos encontramos en condiciones de decir que interpretamos que en sus clases hace psicopedagogía con sus estudiantes. Es decir, enseña psicopedagogía, haciendo psicopedagogía. Todo ello nos permitió formular el siguiente interrogante, que decidimos dejar plasmado en esta práctica de investigación, para que pueda ser parte de futuras investigaciones: ¿Hay una forma psicopedagógica de enseñar Psicopedagogía?

Para dar cierre y luego de haber transitado por esta práctica de investigación y como futuras psicopedagogas, evidenciamos la importancia que tienen en el ámbito universitario, las prácticas de lectura y escritura como herramientas para aprender. En este sentido es que, a partir del aprendizaje de estas prácticas, se construye la autoría de pensamiento y la posición del escribiente, y a su vez, es posible apropiarse del contenido disciplinar propio de la Psicopedagogía; es decir, entendemos que esta disciplina se aprende leyendo y escribiéndola.

Por último, podemos decir que el aprendizaje en el ámbito universitario no es sin la presencia triple que se convoque mutuamente. Como expresamos en el capítulo 2, presencia que implica al profesor, al estudiante y a la unidad curricular. En un sentido más amplio, entendemos a la Universidad como un espacio que brinda la posibilidad de interacción entre dichas partes. Creemos así que, en todo proceso de aprendizaje en el ámbito universitario, juega un papel fundamental la propuesta de enseñanza. La misma se enmarca en promover espacios de producción constante por parte de los estudiantes, a partir de un trabajo de discusión permanente entre ellos, desde una lectura crítica y guiada. Consideramos que esta propuesta abre espacios para que los estudiantes asuman un rol activo, dando lugar a comprender que las posibilidades de aprendizaje consideradas se enmarcan en la recursividad entre lo singular, lo colectivo y lo situacional.

## Referencias bibliográficas

- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Gedisa.
- Barboza, Z. (2003). *Orientaciones para la elaboración de programas de asignatura*. Universidad de los Andes vicerrectorado académico comisión curricular central. <http://nube.adm.ula.ve/geografia/images/pdf/Geografia/comisionCurricular/orientacionelaboracionprogramas.pdf>
- Bleichmar, S. (2001). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Amorrortu.
- Breijo Worosz, T. (2009). *Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los profesores en formación de las carreras de la Facultad de Educación Media Superior durante la formación inicial: estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar Del Río*. [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río]. Red de repositorios Latinoamericanos. <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2915252>
- Cambursano, M. (2020, 6 de octubre). El encuentro en el aprendizaje. Como convocarlo en contextos virtuales. *La voz*, 1.
- Campos, G. y Martínez, L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 56.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*. n°25, (pp. 29-40). [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/25/025\\_Capomagi.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Capomagi.pdf)
- Cargnelutti, J. D. (2020). *Proponer hacer: "Sí, pero ¿cómo?". Criterios para la construcción y selección de actividades y consignas de trabajo escolar*. Alaya servicio editorial. [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/24151/Proponer\\_Hacer\\_Si\\_pero\\_Como.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/24151/Proponer_Hacer_Si_pero_Como.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?. En E. Narváez Cardona y S. Cadena Castillo (Eds.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. (pp. 155-190). Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355- 381.

- Casas, A., Valinotti, A. y Vissio Toselli, M. (2021). *Modos de acompañamiento reconocidas y caracterización de las consignas de escritura académica en la Lic. en PSP de la FES*. [Tesis de grado, Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación y Salud].
- Casávola, H., Castorina, J. A., Fernández, S. y Lenzi A. M. (1983). El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos. *Cuadernos de pedagogía*, (108), 43-61.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Civarolo, M., Amblard de Elía, S. y Cartechini, S. (2010). *Bleichmar, Gardner y Piaget: apreciaciones sobre la inteligencia*. Eduvim.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Díaz De Salas, S. A. et al. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, (75).
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una nueva cultura. *Uni-Pluri/Versidad*, 4 (3), 9- 17.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva visión.
- Fernández, A. (2002). La alegría de hacer, hacerse en Psicopedagogía. *Psicopedagogia On Line*, 1- 3.
- Fidias, A. (2004). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme.
- Giannone, M. y Gómez, M. (2007). *Psicopedagogía... a Distancia. Desde 1930 a 1970 en Córdoba*. 1a ed. - Buenos Aires.
- Giudice, J., Godoy, M. y Moyano, E. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista mexicana de investigación educativa*. 21 (69).
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Jakob, I., Rosales, P y Pelizza, L. (2014). *Formación universitaria y aprendizaje de la escritura profesional*. Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra Unesco UNR. Río Cuarto, Córdoba.  
<http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/4836/JakoActas> Congreso

- Larrosa, Jorge. (2018). *P de profesor*. Noveduc/ perfiles.
- López, M.E., y Romero del Prado, M.E. (2019). Intervenciones docentes que enseñan a estudiar. Voces de ingresantes a dos carreras universitarias. *Cuadernos de Educación*, 17. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25347/24662>
- López, M. E. y Bustos, M. A. (2021). Incluirse en la Universidad y en la Psicopedagogía a través de la escritura. En P. A. Carrera et al. (2021). *El discurso profesional. Fricciones y disputas* (pp. 151-173). Editorial universitaria.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible. En I. Vasilachis de Gialdino. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Gedisa.
- Müller, M. (1993). *Aprender para ser. Principios de la Psicopedagogía clínica*. Bonum.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Gedisa.
- Olivieri, L. A. López, M. E. y Molina, D. A. (2020). El acompañamiento en las prácticas de escritura en Psicopedagogía. Desafíos para la inclusión. En L. A. Olivieri et al. (Eds.). *La escritura como bien social* (pp. 39-62). Editorial universitaria.
- Ortega Barba, C. F. (2016). El proceso de investigación: construyendo el proyecto. *Revista Panamericana de pedagogía: saberes y quehaceres del pedagogo*, 23, 117-129.
- Paín, S. (1973). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Passano, S. (2007). *Cuestiones epistemológicas de la Psicopedagogía clínica*. Recuperado el 20 de marzo de 2010.
- Robledo Martín, J. (2009). Observación Participante: el registro. *Nure revista*, 43. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724007.pdf>
- Schlemenson, S. (2005). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M y Cook, S. W. (1969). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Ediciones Rialp.
- Soneira, J. A. (2006). La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-174). Gedisa.
- Taylor, S. J y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (C. oords). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Ziporovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Brujas.

Ziporovich, C. y Mercado, P. (2007). Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario. Los procesos de pensamiento en la lectura y escritura. *Cuadernos de educación*, (5), 291-303.

## **Anexos**

### **Anexo I: Programa Práctica III Eje: “Diagnostico Psicopedagógico”**

Carrera: **LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA**

Unidad Curricular: **Práctica 3 - Eje: Diagnóstico psicopedagógico**

Curso: **3**

Año Lectivo: **2019**

#### **FUNDAMENTACION**

La Psicopedagogía es una disciplina que reclama en su construcción, el aporte de diferentes campos científicos, a partir de la necesidad de abordar la complejidad misma de toda escena donde el aprendizaje tiene lugar.

En este sentido, diversos autores coinciden en plantear que la Psicopedagogía se instala originariamente en un campo de confluencia disciplinar (Müller, 2000; Passano, 2007), tomando de la Psicología los conceptos acerca de la subjetividad y de la Pedagogía, todo lo que hace a los procesos educativos. Desde una postura epistemológica es innegable la dificultad de articular conocimientos que provienen de diversos campos disciplinares, atendiendo a que sus conceptualizaciones son a veces complementarias y otras veces, son contradictorias (Arias, 2007). De todos modos, la problemática de lo interdisciplinar, se halla presente en la génesis misma de la Psicopedagogía, debiendo asumir para ello una posición reflexiva que nos permita abordar los obstáculos epistemológicos que ello supone.

Delimitando claramente su objeto de estudio como el sujeto en situación de aprendizaje, la Psicopedagogía deja de atenerse exclusivamente a lo “problemático”, para empezar a ocuparse de la promoción de la salud en el aprender, lo cual lleva a redefinir sus ámbitos de intervención, en términos de la prevención, la orientación, la clínica y la investigación.

Su estrategia de intervención se define a partir de un abordaje inicial: el diagnóstico. Somos convocados en la escena, a partir de una demanda de intervención, lo cual reclama que una pregunta se haya instalado; no se trata sólo de un pedido de ayuda, sino más precisamente de un deseo de aprender a postular el encuentro con el conocimiento de otro modo. Y aquí estamos hablando de todos los personajes que pueden poblar la escena del aprendizaje: pacientes, padres, docentes, alumnos, profesionales.

Entendiendo al diagnóstico como una instancia de “conocimiento”, que nos

posibilitará empezar a comprender lo que está en juego en cada situación donde el sujeto aprende, debemos considerar que se hace necesario poner en marcha un proceso de investigación que, convocando el diálogo entre diversos discursos, posibilite “escuchar” la particularidad de cada instancia de aprendizaje.

Justamente por ello, estos espacios en la formación, deben contemplar ejes conceptuales que nutran al alumno del andamiaje teórico necesario para construir un posicionamiento frente a la intervención, pero que caería por tierra si no se articulara con instancias donde la práctica sea el centro de nuestras reflexiones: decidir e instrumentar, en cada caso, la estrategia y el recurso que los sujetos reclaman, para poder ser escuchados, en sus momentos cognitivos, en sus demandas, en sus sufrimientos, en las situaciones y contextos particulares.

La práctica profesional, pone en juego, no sólo un saber, sino fundamentalmente un saber-hacer, lo que requiere necesariamente de una construcción que en tanto posicionamiento haga de sostén a nuestro encuentro con cada escena que demande nuestra intervención. Tomar contacto con los actuales escenarios y sus demandas, permitirá una toma de posición crítica y reflexiva, fundamento clave de un saber que en tanto subjetivo, no se trasmite sino que se construye.

## **OBJETIVOS**

- Adquirir las estrategias necesarias para poder llevar a cabo un análisis de las diferentes variables presentes en toda situación de aprendizaje, de modo de poder formular una hipótesis diagnóstica.
  - Seleccionar los recursos psicopedagógicos más adecuados para cada situación.
  - Adecuar la estrategia y los recursos, a las necesidades y tiempos del contexto.
  - Capacitarse para la elaboración de una propuesta de intervención superadora.
  - Asumir la práctica, desde una actitud comprometida y responsable, tomando una posición crítica y reflexiva frente a cada situación a resolver.
- Sostener una ética, que resguarde al otro en su singularidad, desde un profundo respeto por el sujeto, objeto de nuestra intervención.

## **CONTENIDOS**

### **BLOQUE I: LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA**



### Objetivos Específicos

- Recuperar la experiencia de las prácticas vivenciadas.
- Reflexionar acerca del valor de la práctica, como construcción reflexiva y subjetivante.
- Reconocer los diferentes espacios donde la intervención del psicopedagogo, puede tener lugar.
- Evaluar la complejidad de la escena del aprendizaje.
- Recuperar los alcances y la especificidad el diagnóstico psicopedagógico

### Ejes Conceptuales

- El saber de la Práctica. Conceptualización. Implicancias.
- Modalidad de la Práctica. Dinámica. Condiciones.
- Los espacios de la Práctica: Equipo Técnico /Centros Educativos/ Centros de Salud/ONG/ Centros Asistenciales
- El análisis de la escena del aprendizaje: los diferentes protagonistas y las diversas variables implicadas.El sujeto del aprendizaje: constitución subjetiva y construcción cognitiva.
- Conceptos y representaciones entorno al diagnóstico. Diferencias entre diagnosticar y etiquetar/rotular/clasificar

## BLOQUE II: EL PROCESO DIAGNÓSTICO

### Objetivos Específicos

- Reflexionar acerca de los objetivos y sentido del diagnóstico
- Analizar el sentido de la demanda.
- Reflexionar acerca del lugar de la escucha psicopedagógica.
- Reconocer la importancia de la admisión como instancia de apertura.
- Recuperar los diversos dispositivos y técnicas a utilizar en la escena diagnóstica .
- Conocer los indicadores de relevancia en un análisis diagnóstico.
- Desarrollar una evaluación diagnóstica, recuperando los ejes significativos de la situación.
- Elaborar una hipótesis diagnóstica.
- Reconocer la función que tiene en el proceso diagnóstico, la orientación y la derivación.

## Ejes Conceptuales

- El Diagnóstico psicopedagógico. Objetivos. Dispositivos
- La Demanda de intervención. Lectura. La especificidad de la escucha psicopedagógica.
- La Admisión. Concepto. Función. Diferentes dispositivos y criterios. La admisión como intervención.
- Acerca de los diferentes dispositivos y recursos diagnósticos. La entrevista. Las técnicas psicométricas y proyectivas. Las pruebas psicopedagógicas. Instrumentación y análisis de indicadores.
- Análisis crítico de diferentes manuales diagnósticos (DSM IV, CIE 10, etc). Acerca de la importancia de la categoría diagnóstica.
- La Evaluación Diagnóstica: Indicadores significativos.
- La Hipótesis Diagnóstica.
- La Orientación. La Derivación.

## BLOQUE III: LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### Objetivos Específicos

- Diseñar una propuesta de intervención, superadora de la situación.
- Recuperar la estrategia más adecuada a la situación.
- Plantear objetivos precisos, que direccionen la intervención de modo pertinente.
- Recuperar los recursos disponibles, de modo de poder plantear propuestas viables al contexto de intervención.
- Adecuar los dispositivos, a los diferentes personajes de la escena, objeto de la intervención.

### Ejes Conceptuales

- La estrategia de intervención. Diseño. Objetivos. Recursos.
- La complejidad de la intervención. El entrecruzamiento de diversos escenarios: contexto social/ grupo familiar/ centro de salud/ centro escolar.
- La asistencia al sujeto.
- El trabajo con los padres.
- La intervención en la escuela. El trabajo con el docente.

## PROPUESTA METODOLOGICA

Entendiendo que la construcción del conocimiento de un futuro especialista en el aprendizaje, debe consolidarse en espacios donde el análisis, la reflexión y la toma de decisiones tenga lugar, se propone una metodología sostenida en un trabajo de discusión permanente, que desde una lectura guiada y crítica, desencadene espacios de producción en el alumno. A los fines prácticos y en virtud de la especificidad del espacio curricular, se implementarán a tales fines diversas estrategias: \* análisis de situaciones clínicas, desde una articulación teórica de los textos; \* análisis y evaluación de experiencias compartidas de intervención; \* reformulación crítica y fundada, de estrategias de intervención; \* diseño de estrategias diagnósticas; \* construcción de dispositivos, acordes para cada situación.

Conforme a la especificidad del espacio curricular, se proponen articulaciones en varios sentidos:

- Recuperar aquellos conceptos que sirven de soporte epistemológico a la intervención diagnóstica, puesto que debo elegir cómo mirar la escena del aprendizaje, que tiene que ver con contenidos trabajados por otros espacios curriculares, como Escuelas Corrientes y Sistemas, Sociología, Psicología Evolutiva y Diagnóstico Psicopedagógico.

- Integrando, desde este espacio, de modo lógico y consistente, los diferentes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, aprendidos por el alumno a partir de cada experiencia de práctica vivenciada.

- Articular con las prácticas anteriores (1 y2) y con las siguientes (4y5) espacios de intercambio de experiencias, discusiones teórico metodológicas, prácticas compartidas.

- Establecer, a partir de un convenio marco, acuerdos con diferentes espacios que desde su demanda, puedan nuclear el desarrollo de la experiencia de la práctica diagnóstica: hospitales, centros de salud, escuelas, el equipo profesional de nuestra institución. Dicho proceso, que será mediado por encuentros de reflexión entre los equipos referentes y el docente responsable, será supervisado y asistido técnicamente.

- Construir, por parte del alumno y a partir de la tramitación adecuada de su experiencia de práctica, un informe científico, que dé cuenta de una producción conceptual, efecto del trabajo teórico de los interrogantes generados por la práctica.

Los alumnos de la comisión I realizarán su práctica a través de una propuesta pensada en conjunto con profesionales del Equipo Interdisciplinario Profesional de la FES (Facultad de Educación y Salud). Gira en torno a la evaluación psicopedagógica desde un enfoque situacional, con un abordaje hacia el grupo clase. El objetivo general es dar cuenta de las

modalidades de aprendizaje que conforman el grupo de estudiantes y cómo éste a su vez, desarrolla una modalidad de aprendizaje grupal que lo distingue de otros. Esta mirada psicopedagógica se enfocará en construir hipótesis en el marco de la propuesta pedagógica. Los objetivos específicos: Reflexionar acerca de los objetivos y sentido de la evaluación psicopedagógica desde un enfoque situacional; Construir una conceptualización de grupo en el que se identifique la diversidad de modalidades de aprendizajes y enseñanza, como recurso para prácticas pedagógicas inclusivas; Elaborar los indicadores de relevancia para la observación contextual; Realizar observaciones participantes y diseñar entrevistas semiestructuradas para el intercambio con agentes educativos; Seleccionar y revisar documentación que aporte al análisis de la situación estudiada.

Las Prácticas se llevarán a cabo en las siguientes instituciones educativas: Colegio Alejandro Carbó, Escuela Panamericana y Escuela Madre Teresa de Calcuta.

Los alumnos de la comisión II de la cátedra de Práctica III se insertarán en alguno de los siguientes espacios: 1. Fundación Ciencia, Comunicación y Arte : la cual trabaja particularmente en escuelas públicas de riesgo social con niños en condiciones de vulnerabilidad para generar y mejorar la comunicación interpersonal atendiendo conflictos y detectando casos con dificultades, con el objetivo de disminuir el fracaso escolar y brindar capacitación y apoyo a docente. Mediante:

- o Gabinetes Multidisciplinarios Psicopedagógicos Itinerantes.
- o Talleres con padres.
- o Talleres con docentes.
- o Proyectos

2 .Institución Teresiana. Proyecto Guadix: Es una propuesta socio- educativa desde la educación no formal que funciona en un barrio marginal de la ciudad de Córdoba, fundamentalmente se atiende a los niños y niñas de la villa Barranca Yaco, desde 6 años, hasta sexto año escolar. También se trabaja con adolescentes y jóvenes, en apoyo a sus tareas en el nivel Secundario y otros temas. El Equipo está formado por un miembro AP de la Institución, por la médico pediatra, por tres maestros voluntarios que atienden el apoyo escolar, además de estudiantes de trabajo social, psicología y psicopedagogía.

En la primera propuesta los/as estudiantes trabajarán en el espacio áulico en escuelas a determinar, en las cuales la Fundación realiza sus intervenciones.

En cuanto al Proyecto Guadix los/as estudiantes llevaran a cabo sus prácticas en la sede de actividades de la institución inserta en la comunidad de B° Yaco.

En ambos casos las actividades por parte de las/os alumnas/as practicantes serán:

- Inserción en la Institución, realizando observaciones y entrevistas que le permitan tener un conocimiento de la misma y la comunidad donde se encuentra.
- Observaciones en espacio áulico donde se realiza el acompañamiento escolar en el primer caso o el apoyo escolar en el segundo
- Identificación y análisis de las dimensiones intervinientes en las situaciones de aprendizaje
- Identificación y detección de dificultades en el aprendizaje. Elaboración de indicadores e hipótesis diagnósticas
- Articulación con docentes y profesionales de la fundación en la primera institución, articulación con docentes de apoyo en la segunda.
- Elaboración de informes de práctica

Las actividades en el espacio de la cátedra serán de tutoría, covisión, supervisión, búsqueda bibliográfica articulación teórico- práctica, presentación de casos, etc

Los alumnos de la comisión III realizarán su práctica en los Centros Educativos Terapéuticos: Los Naranjos y Farfalina. Dentro de las funciones del practicante se contemplan: Acercamiento a la institución, reconocimiento del contexto organizacional y sus actores institucionales; Colaboración y participación activa en la dinámica y las actividades que se desarrollan en la Organización; Elaboración de propuestas de intervenciones psicopedagógicas acordes a las demandas de la Organización, y a las singularidades de los sujetos tomando en cuenta su dinámica. Objetivos Generales de la Práctica: Adquirir las estrategias necesarias para poder llevar a cabo un análisis de las diferentes variables presentes en toda situación de aprendizaje, de modo de poder formular una hipótesis diagnóstica; Seleccionar los recursos psicopedagógicos más adecuados para cada situación; Adecuar la estrategia y los recursos, a las necesidades y tiempos del contexto.

Objetivos Específicos: Reconocer la importancia de la admisión como instancia de apertura; Recuperar los diversos dispositivos y técnicas a utilizar en la escena diagnóstica; Desarrollar una evaluación diagnóstica, recuperando los ejes significativos de la situación; Elaborar una hipótesis diagnóstica; Recuperar los recursos disponibles, de modo de poder plantear propuestas viables al contexto de intervención; Adecuar los dispositivos, a los diferentes personajes de la escena, y al objeto de la intervención.

## EVALUACION

La evaluación se efectuará de manera permanente, atendiendo al avance que cada alumno tenga, tomando fundamentalmente en cuenta la transferencia a la práctica de las conceptualizaciones teóricas requeridas. Este proceso se cumplimentará, desde diversas instancias.

Atendiendo a la modalidad de este espacio, el alumno deberá cumplimentar con los siguientes requisitos:

- Realización de 4 (cuatro) instancias evaluativas parciales como mínimo y 6 (seis) como máximo, que deberán ser evaluadas de modo cualitativo y continuo, cuya aprobación se cumplimentará con 7 (siete) , pudiendo recuperar una sola instancia, en el transcurso del mes posterior a la fecha que haya tenido lugar la misma.

- El alumno deberá cumplir, además, con el porcentaje de asistencia exigido por reglamento (75%), el cual regirá para las clases; cabe la aclaración que, por la especificidad de la práctica profesionalizante, las faltas a la práctica misma, deberán ser siempre avisadas al paciente o entidad y debidamente recuperadas. El 60 % de asistencia a las clases, se considerará para aquellos alumnos que trabajen, siempre y cuando hayan presentado oportunamente la documentación que así lo certifique.

- La modalidad de dichas instancias, será consignada con la debida anticipación, para que el alumno cuente con el tiempo necesario para resolverlas.

- En el caso de inasistencias a las evaluaciones por problemas de salud, se deberá presentar certificado médico el día de la instancia, sin excepción, como para tener lugar a la recuperación.

- Dado el cumplimiento de todas las condiciones explicitadas para la promoción, el alumno tendrá por aprobado el espacio. Mientras que el alumno que hubiera tenido que recuperar alguna de las instancias, podrá acceder a un examen por coloquio, debiendo presentar para ello, una integración de las conceptualizaciones construidas a partir de la práctica.

- Para finalizar, quienes obtengan un porcentaje de asistencia menor al 60%, o no logren cumplimentar con la aprobación de todas las instancias evaluativas, deberán recursar la materia, quedando en la condición de libres.

La modalidad de las propuestas de evaluación, responderá a diversos ejes:

- La elaboración de informes científicos, donde el alumno muestre el trabajo de

articulación teórica que ha podido realizar sobre los interrogantes que la práctica le vaya generando, previa elaboración de categorías de análisis.

- El análisis crítico y reflexivo, de intervenciones oportunamente realizadas por otros, de modo de promover el análisis reflexivo y la reformulación de las intervenciones realizadas.
- El diseño de una matriz de intervención diagnóstica, desde una clara explicitación de los fundamentos que la han definido en su construcción.
- La concreción de un proceso de intervención diagnóstica, en diferentes espacios seleccionados a tal fin, a partir de un trabajo en equipo, que será asistido y supervisado por el docente a cargo. Dicho proceso, deberá acreditarse con la presentación de informes provisorios, integrando y fundamentando el trabajo efectuado.

Los criterios de evaluación, son:

- Establecimiento de relaciones entre los diversos contenidos.
- Capacidad en la transferencia de los conocimientos teóricos al ámbito de la práctica.
- Actitud crítica frente a las intervenciones.
- Adquisición de estrategias para el trabajo clínico.
- Capacidad de reformulación de las intervenciones.
- Actitud reflexiva e investigadora.
- Actitud responsable y profundamente comprometida, frente a la tarea asistencial.
- Respeto por los lineamientos éticos del trabajo con la salud.
- Autonomía y creatividad en el diseño de las propuestas diagnósticas y terapéuticas.
- Capacidad para trabajar en equipo.

## **CRONOGRAMA**

Pendiente de completarse.

## **ARTICULACION INTER-CATEDRA**

Pendiente de completarse.

## **BIBLIOGRAFIA OBLIGATORIA Y COMPLEMENTARIA**

- ACHAVAL, C./UJALDON, M./MARCONI, A. (2008) . “Pase...la puerta está

abierta”. Repensando el ingreso a un tratamiento en el Equipo Técnico del Instituto Dr. D. Cabred – Artículo.

□ BO, María Teresita: “El test de Bender en el proceso diagnóstico” – [www.psi.uba.ar](http://www.psi.uba.ar). – Ficha de estudio.

□ CAMBURSANO, M. (2011): “Acerca de la clínica psicopedagógica. La intervención diagnóstica” en En Foco. Miradas psicopedagógicas 1 (33-49) – Grados Editorial – Córdoba-Argentina.

□ CANIZA DE PAEZ, S. & ENRIGHT, P. (1996): “¿Qué se juega cuando jugamos?” en Los Escritos de la Infancia 7 (11-26) – FEPI Ediciones – Buenos Aires.

□ CANTÚ, G. & DI SCALA, M. (2003): “Diagnóstico Psicopedagógico en Lectura y Escritura” – Ediciones Novedades Educativas – Buenos Aires.

□ CARBALLEDA, A. (2007) La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Cap 5: la intervención en los espacios microsociales. Ed. Paidós. Buenos Aires.

□ CARBALLEDA, A. (2006) La intervención Comunitaria: Una mirada a algunos aspectos contextuales y metodológicos. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Edición N° 43.

□ CASTORINA, A. (1994): “Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas” – Miño y Dávila Editores – Buenos Aires.

□ CORMAN, L. (1967): “El test del dibujo de la familia en la práctica médico – pedagógica” – Editorial Kapelusz - Buenos Aires.

□ ELICHIRY, N. (s/f): “Los saberes del psicólogo educacional” en Ensayos y Experiencias, 23 (35-43).

□ FERNÁNDEZ, A. (1987): “La inteligencia atrapada” – Ediciones Nueva Visión – Buenos Aires.

□ FILIDORO, N. (2002): “Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica” – Editorial Biblos – Buenos Aires.

□ FILIDORO (2008) “Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura” –Biblos- Buenos Aires

□ FREUD, S. (1981): “Recuerdo, repetición y elaboración” en Obras Completas – Biblioteca Nueva - Madrid.

□ FREUD, S. (1981): “Dinámica de la transferencia” en Obras Completas – Biblioteca Nueva - Madrid.

□ GONZALEZ, L. (2001): “Aprender: Psicopedagogía antes y después del síntoma” –



Ediciones del Boulevard – Córdoba- Argentina.

□ JANIN, B y otros (2012) “El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva” – Noveduc- Buenos Aires

□ KOPPITZ, E. (1976): “El test giestáltico visomotor de Lauretta Bender” – Biblioteca Pedagógica – Buenos Aires.

□ Laino, D. (2006). Socialización y subjetivación en los fundamentos del entendimiento. Cinta de Moebio(27).

□ Laino, D. (2000). Aspectos psicosociales del aprendizaje. Rosario: Homo Sapiens.

□ LEVY, E. (1992): “El proceso diagnóstico en la intervención psicopedagógica “ en Revista Aprendizaje Hoy 23/24 (7- 13) – Editor Alejandro Morgantini – Buenos Aires.

□ MANNONI, M. (1973): “La primera entrevista con el psicoanalista” – Editorial Granica – Buenos Aires.

□ MÜLLER, M. (1993): “Aprender para Ser” - Editorial Bonum - Buenos Aires.

□ PAIN, S. (1985): “Psicometría Genética” – Ediciones Nueva Visión – Buenos Aires.

□ PAIN, S. (1998): “Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje” – Ediciones Nueva Visión – Buenos Aires.

□ RANIERI, L/FOSTER, O. (1993): “La entrevista de admisión. Principio y final de una grandiosa misión” en Los Escritos de la Infancia 1 (13-20) – FEPI Ediciones – Buenos Aires.

□ RODULFO, M. (1998): El niño del dibujo – Editorial Paidos - Buenos Aires.

□ SCHLEMENSON, S. (1988): “El Aprendizaje: un encuentro de sentidos” – Editorial Kapelusz - Buenos Aires.

□ SCHLEMENSON, S. (2003): “Niños que no aprenden” – Editorial Paidós Educador – Buenos Aires.

□ Schlemenson, S. (2004): Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica – Editorial Paidós - Buenos Aires.

□ SCHLEMENSON, S./ PEREIRA, M. /DI SCALA, M. /MEZA, A. /CAVALLERIS, S. (2005) : “El placer de criar, la riqueza de pensar”- Ediciones Novedades Educativas – Buenos Aires.

□ SCHLEMENSON, S. (2009): “La clínica en el tratamiento psicopedagógico” – Editorial Paidos - Buenos Aires.

□ SIQUIER DE OCAMPO, M. (1980): “Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico” – Ediciones Nueva Visión – Buenos Aires.

□ UNTOIGLICH, G y otros (2013) “En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y en la educación” – Noveduc –

Buenos Aires

- VISCA, J. (1995): “Técnicas Proyectivas Psicopedagógicas”– Editorial Jorge Pedro Luis Visca - Buenos Aires.-
- WECHSLER, D. (1999): “Test de inteligencia para niños. WISC – III “ – Editorial Paidós – Buenos Aires.
- WETTENGEL, L. & Prol, G. (2009): “Clínica psicopedagógica y alteridad” – Buenos Aires – Noveduc
- WETTENGEL, L. /UNTOIGLICH, G. / SZYBER, G. (2009) : “Patología actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación”- Noveduc –Buenos Aires.

## **Anexo II: Propuesta de Prácticas Profesionalizantes de tercer año de la Licenciatura en Psicopedagogía.**

**FES-UPC**

### **La evaluación psicopedagógica en el escenario escolar**

(Eje de la práctica: el diagnóstico psicopedagógico)

Año Lectivo: 2022.

El enfoque de educación para la diversidad propicia el reconocimiento de las diferencias, así como su aceptación y valoración positiva. En ese sentido, Merieu (2005) se pregunta cómo hacer trabajar juntos a los diferentes, para lo cual plantea la necesidad de generar un diálogo entre las diversidades. Para Anijovich (2014) el aula heterogénea se conforma en el encuentro de la diversidad de modalidades de aprendizajes, Por lo tanto, entendemos que, en el ámbito escolar la psicopedagogía se dirige a la relación entre la modalidad enseñante de la escuela y la modalidad de aprendizaje de cada estudiante, y a este, como aprendiente y enseñante en su grupo de pares (Fernández, 2000). Desde un enfoque educacional +de intervención psicopedagógica, haremos referencia a la evaluación psicopedagógica, como proceso planificado para el conocimiento de los estudiantes y su contexto, con la finalidad de potenciar sus aspectos positivos. Definimos a la evaluación psicopedagógica como un proceso de toma de decisiones orientadas a establecer las necesidades educativas y los tipos de ayudas requeridos (Solé, 2010). Por lo cual, adquiere importancia la dimensión interactiva de las situaciones de aprendizaje y el contexto en el que tienen lugar.

Nuestra propuesta desde un enfoque situacional, lleva a cabo un abordaje hacia el grupo clase para dar cuenta de las modalidades de aprendizaje que conforman el grupo de

estudiantes y comprender cómo éste a su vez, desarrolla una modalidad grupal que lo distingue de otros. Esta mirada psicopedagógica se enfocará en construir hipótesis en el marco de la propuesta pedagógica donde la metodología etnográfica está orientada al registro situado dentro del aula, las acciones lúdicas y los intercambios que se realizan, la cual nos permite tener una mirada contextualizada de los sujetos mediante dos instrumentos privilegiados: la observación participante y la entrevista. En el contexto áulico se realizan diversos registros de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje describiendo las acciones y las formas de vida que caracterizan al grupo para conocer la realidad que allí acontece tal como la vivencian sus actores (estudiantes, profesoras/es, directivos, otros). El propósito es poder dilucidar en qué medida la propuesta pedagógica didáctica áulica genera condiciones para la inclusión socioeducativa.

Para poder comprender las condiciones de la inclusión socioeducativa es necesario que devengan preguntas por la inclusión, entendiendo que la misma implica tener en cuenta, dentro de lo múltiple y lo diverso, lo singular de cada uno de las y los estudiantes. Lo que supone valorar las diferencias como posibilidad de pensar en las trayectorias escolares como pluralidad. Desde esta perspectiva, entendemos que la inclusión implica el desafío de proporcionar el derecho que tienen las y los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, de acceder y garantizar la permanencia y el egreso del sistema educativo, integrando y construyendo a partir de las diferencias. En este sentido, se repiense las categorías teóricas y prácticas de conflicto socio cognitivo y error constructivo, que permiten comprender, por un lado, que la interacción entre los saberes previos de las y los aprendientes y las particularidades del objeto de conocimiento, necesita de la mediación de la intervención pedagógico didáctica de la/el enseñante, y por otro, que la construcción de conocimiento implica que las y los estudiantes atraviesen sucesivos estados de equilibrio y desequilibrio. De este modo, identificamos las dinámicas que se repiten y los dispositivos presentes que posibilitan una propuesta de evaluación en términos de progresos y no de logros predeterminados acordes a las condiciones del proceso de construcción. Todo esto, teniendo en cuenta el proceso singular y particular tanto de lo individual como de lo grupal.

Objetivos y contenidos:

**Eje I:** Evaluación Psicopedagógica en la escuela.

**Objetivo Específico:** Reflexionar acerca de los objetivos y sentido de la evaluación psicopedagógica desde un enfoque situacional.

Ejes Conceptuales: La Evaluación Psicopedagógica desde una perspectiva situacional; Relevancia el contexto y las interacciones que se producen en él; Integración e inclusión y su relación con la educabilidad; Enfoque educativo desde la diversidad.

Referencias:

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Ed. Paidós.

Anijovich, R. (comp.) (2010). La evaluación significativa. Paidós.  
Recuperado:<https://formal1.files.wordpress.com/2017/10/1-anijovich-la-retroalimentacion-en-la-evaluacion.pdf>

Camiloni, A. y otros. (1997). Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós.

Fernández, A. (1997). La inteligencia Atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Nueva Visión.

Filidoro, N. (2002). Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica. Biblos.

Lerner, D. (2016). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, *Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Ed. Paidós.

Limas, V. (2007). La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula. Universidad de San Martín de Porres.

Solé, I. (2010). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Horsori.

**Eje II:** Condiciones para el aprendizaje y la enseñanza en el aula.

Objetivo específico: Construir una conceptualización de grupo en el que se identifique la diversidad de modalidades de aprendizajes y enseñanza, como recurso para prácticas pedagógicas inclusivas.

Ejes conceptuales: La interacción social; Modalidades de aprendizaje y de enseñanza; Conflicto socio cognitivo: obstáculo epistemológico-epistemofílico, reelaboraciones cognitivas, intercambios entre pares, superación de posiciones individuales; Error constructivo: hipótesis, teorías en acción, ensayos, movilización de esquemas. Evaluación: Procesos versus resultados, puntos de vistas de las y los estudiantes, perspectivas de la/el enseñante, autonomía y construcción de criterios de las y los estudiantes.

Referencias:

Abascal, M., & Bologna, E. (2016). La inclusión educativa como paradigma y fundamento orientador de las acciones en las políticas y en las prácticas escolares del nivel primario en contextos de vulnerabilidad social. Tesis publicada. Universidad Católica de

Córdoba.

Anijovich, R; Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Editorial Paidós.

Casávola, H., Fernández, S., Lenzi, A., Castorina, J. (1983). El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos. Cuadernos de pedagogía.

De Elia, S. A., Cartechini, S., & Civarolo, M. M., (2009). Bleichmar, Gardner y Piaget: apreciaciones sobre la inteligencia. "La teoría Genética de Piaget, vigencia y actualidad de una teoría poderosa. Eduvim

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. Filippi, Barbero y Jakob (s/f). *La formación y práctica psicopedagógica en los bordes de lo escolar.*

*Una apuesta a la inclusión social y educativa.* Universidad Nacional de Río Cuarto

Forlini y Nazzuti (2014). la inclusión escolar en escuelas primarias: prácticas y experiencias para la reflexión.

Kaufman, A. (1992). Leer y escribir: un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.

Santillana.

Peralta S, Roselli D, Borgobello A (2012). El conflicto socio cognitivo como instrumento de aprendizaje en contextos colaborativos. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v29n2/v29n2a08.pdf>

**Eje III:** De lo individual a lo grupal, criterios metodológicos para el diagnóstico psicopedagógico en el aula. Extensión al contexto institucional.

**Objetivos específicos:** Elaborar los indicadores de relevancia para la observación y entrevistas etnográficas. Diseñar entrevistas semiestructuradas para el intercambio con agentes educativos. Seleccionar y revisar documentación que aporte al análisis de la situación estudiada.

**Ejes conceptuales:** La escuela y el aula como espacio sociales. La observación participante como herramienta metodológica considerando variables contextuales, grupales, interpersonales, personales e instrumentales. La entrevista como propuesta de diálogo con los agentes educativos en la escuela. El análisis de documentos como parte de la historización y contextualización institucional.

Referencias:

García, D. (2008). Rol del/la observador/a de grupos. Espacio Editorial.

Quispe, S. (2013). Ensayo de la etnografía de aula como un modelo didáctico en el campo de la investigación. Recuperado de: <http://robinmamani.blogspot.com/2013/05/ensayo-de-la-etnografia-deaula.html>.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.

Editorial Paidós SAICF.

Serra (2003). Etnografía escolar, etnografía de la educación. Revista de Educación, núm. 334 (2004), pp. 165-176.

Yuni, J., y Urbano, C. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela. Brujas

**Metodología:** El proyecto de práctica psicopedagógica 3 se desarrollará con supervisión docente a través de instancias entendidas por Rockwell (2009) como procesos de documentación y sistematización de lo no documentado, en base al trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros. En la misma línea, coincidimos con Quispe (2013) que la reflexividad a partir del uso de técnicas etnográficas en la escuela requiere de tiempo, de agudeza en la observación y análisis de lo que se comprende y se aprende, de perfeccionar las técnicas de observación y de entrevistas y de revisar un sin número de veces para descubrir la esencia (p.3).

Instancia Teórica: implica el abordaje conceptual de la evaluación psicopedagógica en el escenario escolar a partir del enfoque situacional, teniendo como eje problematizador la lectura de las modalidades de aprendizaje en la interacción escolar, construyendo una mirada psicopedagógica dirigida a lo grupal, situado en el aula de una escuela.

Instancia Práctica: se propone realizar observaciones participantes y registros de situaciones de aprendizaje en escuelas de nivel inicial/primario/secundario común y para adultos; según una guía de observación elaborada durante la práctica, como así también desarrollar entrevistas etnográficas con los actores involucrados, leer documentación pertinente (planificaciones, proyectos, planes) y finalmente elaborar un informe que dé cuenta de esta instancia diagnóstica con hipótesis sobre la situación de enseñanza-aprendizaje para la cátedra de Práctica y para la institución donde se desplegó la experiencia. Se propone realizar la devolución en un espacio que se destine a tal fin.

**Cuestiones operativas:** Las prácticas constan de una asistencia regular (dos veces por semana de aproximadamente dos horas de estancia cada una) de parte del grupo de practicantes y un encuentro semanal que consiste en una tutoría/supervisión de los casos con el profesor de la práctica en el que se reflexiona y se dan las pautas de trabajo. El grupo se

divide y cada dos alumnos participan de cada contexto de indagación. La duración está comprendida entre los meses Mayo y Octubre. Se considera para la indagación un dispositivo con metodología de investigación psicopedagógica: 1- Elaboración de protocolos para la utilización de los instrumentos de indagación: observaciones participantes, entrevistas, otros recursos. 2- Sistematización, análisis e interpretación de la información recogida en los diferentes contextos. 3-Elaboración de hipótesis psicopedagógicas.

#### Convenio

La relación colaborativa entre la Institución y la Universidad se formaliza a través de un “Convenio específico de prácticas educativas y/o profesionalizantes en organizaciones de la comunidad” donde se explicita el lugar y duración de las mismas, así como el tipo de relación contractual y los referentes institucionales que acompañarán los procesos.

#### **Anexo III: Registros de observación.**

**Fecha 1: 02/06/2022.**

**Duración: 2 hs.**

**Modalidad: Presencial.**

#### **REGISTRO 1B:**

El profesor empieza la clase a las 7:55, pregunta cómo están y luego de las respuestas de las estudiantes, el profesor pregunta sobre el análisis del caso, ninguna de las chicas responde y se escucha por las mesas del fondo que “no dio la fecha por eso no lo hice”. Luego una de las estudiantes dice que no le había quedado clara la consigna pero el profesor solo la mira y vuelve a pedir que lean el análisis que hicieron. Al no tener respuesta vuelve a repetir la consigna: *reconstruir el concepto de etnografía*.

Un estudiante pregunta ¿cómo se realiza este informe? el profesor responde “pero yo no pedí ningún informe”. Luego el profesor da una nueva actividad: conceptualización de etnografía y propone para eso material teórico y el análisis del caso. El profesor nos ve sentadas en una mesa al costado de la suya y nos presenta, les comentamos que hacíamos en sus clases y cual era nuestra pregunta de investigación, en eso, mencionamos la palabra “informe”.

Uno de los estudiantes dice: “no sabemos cómo hacer informes” “siempre nos piden sobre las normas APA pero no se enseña a escribir” “encima tuvimos dos años de pandemia”.

También mencionan que la mitad del curso ya ha cursado anteriormente con el profesor y la otra no.

Más tarde el profesor pregunta qué son los conflictos: nadie responde, por ende el profesor menciona que una persona entra en conflicto por que le faltan sus esquemas. El profesor retoma conceptos de años anteriores para a partir de eso poder ver el contexto de sus prácticas. Luego se realiza una lectura del análisis del caso de cada grupo: el profesor realiza preguntas sobre lo que las chicas leen ¿estás segura de eso? ¿ustedes qué creen?. El profesor pide un registro denso de 10 páginas aproximadamente y luego propone hacer el cuadro de registro mitad objetivo/subjetivo.

### **REGISTRO 1C:**

("P" refiere a Profesor)

07:55 horas comienza la clase.

El profesor de la cátedra, comienza hablando sobre la actividad que está llevándose a cabo en las últimas clases dictadas, la cual trata de un análisis de un caso sobre las experiencias de las prácticas profesionalizantes del año 2020. La consigna, a rasgos generales, se trata de analizar las técnicas etnográficas utilizadas durante la realización de dicha práctica.

Profesor: "(...) La etnografía es una metodología utilizada en el campo de las prácticas (...) Para realizar dicho análisis es importante tener en cuenta que se debe seguir ciertas pautas de escritura académica y ajustarse a la consigna que se pidió de manera escrita".

Profesor: "el análisis no es un informe. Es una reconceptualización del análisis de las técnicas etnográficas puestas en juego en el 'caso N'."

Para la entrega del informe, el docente nombre algunas pautas de estructura, tales como: carátula, una hoja donde se trabaja qué es la etnografía, posicionador desde una autora trabajada en la cátedra, una hoja donde se encuentre presentado el análisis del 'caso N', y en otro hoja la bibliografía utilizada. La escritura debe estar en letra arial 11 e interlineado sencillo.

P: "es importante tener en cuenta que otra de las técnicas utilizadas en el trabajo etnográfico es la grabación de la experiencia en el campo, ya que permite la imaginación de lo vivido y la extracción de información"

En un corte de la clase el docente solicita que nos presentemos ante los estudiantes de la comisión. Cada una se presentó con su nombre, edad, cuál carrera estábamos cursando y qué año, y finalmente se les comenta que estábamos allí para la observar el acompañamiento en el proceso de escritura, ya que estábamos comenzando a transitar la materia de Trabajo



Final dónde nuestra línea temática era la escritura acompañada y que la propuesta a trabajar era la escritura del informe final de la práctica de tercer año, qué conlleva dicha escritura, cómo era ese proceso, qué o quienes intervenía en él, cómo se vivía, qué concepciones circulan cómo estudiantes sobre dicha escritura, etc. Ante esto, por parte de los estudiantes surgieron comentarios como:

X: "En mi caso personal durante el primer año de la carrera me enseñaron los distintos tipos de géneros discursivos en la materia de lectura y escritura académica pero no mucho más allá de eso"

L: "venimos de 2 años de virtualidad donde el acompañamiento en nuestras escritura se dió de manera muy diversa (...)"

El docente continúa con el hilo de la clase. Se trabajaron conceptos como conflicto cognitivo, el contexto sociocultural, el cual se debe tener en cuenta para el trabajo en el campo y a la hora de realizar un trabajo etnográfico. Aclara además que es necesario que a medida que él dicta las clases se tome nota de sus introducciones conceptuales. Realiza supervisión por grupos de las producciones que se vienen realizando hasta el momento; les plantea preguntas problematizadoras para la reflexión de las estudiantes, por ejemplo "¿por qué pusiste eso?" "¿porque crees que eso es así?"

P: "(...) deben buscar justificar sus afirmaciones desde la teoría, ya que no existen modelos sino que cada escritura es particular y única"

P: "estar en el campo es intervenir(...)"

A la hora de la supervisión uno de los grupos expresa que para llevar a cabo la escritura de las observaciones para incluir en el análisis de caso realizar un cuadro en donde se paran la información que creen 'pertinente' y del otro lado la que considera 'no pertinente' de incluir en el análisis, que utilizaron está técnica para una mejor organización. Al respecto el docente expresa que la técnica no estaría ayudando ya que el término pertinente y no pertinente condiciona la escritura y la selección de información.

P: "En el trabajo no gráfico sin tener cuenta que es un recurso para intervenir en dónde cada sujeto tiene sus propias representaciones construidas las cuales vamos a percibir de una cierta manera ese sentido que los sujetos le atribuyen a las circunstancias."

P: "el registro de las experiencias y las entrevistas que se realicen es cíclico, no se trata de no tener errores sino la menor cantidad posible, ya que es una descripción densa y lo que se apunta es que sea lo más textual posible. Es una crónica textual donde va a estar implicada nuestra subjetividad y posición personal. Es un proceso"

**Fecha 2: 09/06/2022.**

**Duración: 2 hs.**

**Modalidad: Presencial.**

### **REGISTRO 2B:**

La clase empieza a las 7:48 hs. Uno de los estudiantes pregunta si la maestra de las prácticas debe firmar el papel de asistencia y el profesor menciona sobre las planillas de práctica del docente de la clase. Explica que son un conformador entre la universidad (chicas) y la escuela/docente.

Empiezan con un ejercicio de observaciones participantes: las chicas tienen que ir a algún lugar de la facultad a hacer observaciones de acuerdo a lo que mencionan los autores que leyeron. La actividad dura aproximadamente 20 minutos y se debe tener en cuenta al autor Urbano y Yuni.

Luego de la actividad, el profesor dice que para realizar un cuadro y acomodar la "información va toda dividida en un cuadro, de un lado van los aspectos objetivos, lo literal y del otro lado van nuestras emociones, sentimientos, percepciones, todo lo que implicaría nuestra percepción subjetiva." "La escritura detallada de las notas de campo en el cuadro de dos columnas es un proceso que seguiremos trabajando y ejercitando, lo importante es poder diferenciar en lo escrito que no esté teñida la realidad, es decir no contaminar el espacio natural."

Luego menciona cual es la actividad para la próxima clase: destacar e identificar las cuestiones anotadas que dice el material. Con todas las anotaciones que se hicieron después hacer un cuadro de dos columnas.

### **REGISTRO 2C:**

El profesor supervisa qué grupos entregaron la planilla del seguro para las prácticas preprofesionales del corriente año; comenta que este año los docentes de los grados donde se intervienen recibirán un certificado de co-formadores.

P: "la co-formación implica su seguimiento trabajo en conjunto entre la universidad y la institución escolar a la cual se va asistir."

Estudiante: "yo me encargo de las desgrabaciones y transcripciones de las observaciones, tomas de nota, audios y entrevistas realizadas; en este caso ¿cómo transcribo los comentarios y percepciones personales?"

P: "la información va toda dividida en un cuadro, de un lado van los aspectos objetivos, lo literal y del otro lado van nuestras emociones, sentimientos, percepciones, todo lo que implicaría nuestra percepción subjetiva."

P: "La escritura detallada de las notas de campo en el cuadro de dos columnas es un proceso que seguiremos trabajando y ejercitando, lo importante es poder diferenciar en lo escrito que no esté teñida la realidad es decir no contaminar el espacio natural."

El profesor plantea un ejercicio para realizar de manera grupal en donde les plantea a los estudiantes salir a diversos espacios dentro y fuera de la universidad absorber un determinado lugar por ejemplo el banco de Córdoba que está frente a la facultad la entrada de la facultad la cantina etcétera así se debe realizar una observación participante durante 15 minutos. Se trata de poder mirar desde distintos ángulos y registrar lo que está sucediendo en ese momento.

**Fecha 3: 23/06/2022.**

**Duración: 2 hs.**

**Modalidad: Presencial.**

### **REGISTRO 3B:**

Comienzo de la clase. Empiezan hablando de la actividad de la clase pasada. Repaso de la actividad anterior, el profesor pregunta ¿que es un buen registro?, y un estudiante dice que es dejar de lado lo subjetivo, el profesor dice que es imposible dejar de lado lo subjetivo en la mirada y explico la diferencia entre objetivo y subjetivo. Explica metodológicamente como tiene que ser el registro y cómo a partir de los textos pueden corregirse ellas mismas sus registros.

Intervenciones del profesor con respecto a un registro de las chicas que fueron al banco al frente de la facultad: dar cuenta de la situación y todo lo que conlleva e implica. Las chicas manifiestan dudas y dicen que no pueden hacer sus registros ya que se encuentran interviniendo en ese momento. El profesor dice que es necesario que conozcan los códigos de los lugares donde van.

El profesor dice que ir a las prácticas hace posible ver la propuesta de ver qué condiciones posibilitan la escuela para la inclusión socio educativa. "La inclusión social es el respeto por las diferencias y lo que tiene que ver es en qué medida la propuesta de la escuela

contempla los modos de aprender o si hay modos hegemónicos” “no poner el ojo en el docente porque hay algo más allá”

El profesor remarca aspectos que hay que tener en cuenta en sus prácticas como “elementos que circulan dentro del aula del orden de lo pedagógico, cognitivo y deseante. y dar cuenta del posicionamiento sobre la inclusión”. Por eso les da textos para comprender la inclusión “ la idea no es llenarlas de material, si no que de estos textos que ustedes sigan construyendo la caja de herramientas”

Menciona que el informe debe contener como aprenden los chicos- si la propuesta es inclusiva o no, a partir de lo que circula- hacer la intervención.

### **REGISTRO 3C:**

P: "no se aprende leyendo etnografía se aprende haciendo"

Corrigieron de manera laboral la transcripción de las observaciones En el cuadro enseñado lo que hace pasada.

P: "lo importante del registro es la descripción, los croquis de un espacio sirven también como una descripción detallada; todo lo que sucede una vez que estoy en el lugar sirve como información para tener en cuenta la contextualización, para conocer los códigos de ese lugar, que circulan entre los sujetos ya que están cargados de sentido para ellos."

P: "es importante que tengan en cuenta que todavía no nos ubicamos de lleno en lo que es la escritura de los registros, vamos de a poco, es un proceso; primero vemos cómo, desde y hasta dónde ubicarnos (...)"

P: "el observador participante tiene que tratar de no ser un extraño al introducirse al campo; al observar de manera participante en el lugar ya estamos interviniendo, es decir que intervenir no es hacer algo respecto de.. sino que la intervención se va construyendo, el observador participante va construyendo su rol. Como observadores participantes debemos encuadrar qué se hace, desde dónde se hace, cómo lo hacemos, quiénes somos(...)."

El profesor anticipa que el informe que se debe entregar a las escuelas una vez que se esté llevando a cabo la práctica, tiene que decir cómo aprenden los chicos y si la propuesta educativa es inclusiva o no, qué sentido circula entorno al ser y el aprender. Este informe se trata de una devolución de lo que sucede en el aula, de lo que son los niños, sin incluir las intervenciones que se hayan realizado. Aclara que después de las vacaciones se va a trabajar lo que es la escritura de los registros ya que es una construcción paso a paso y forma parte de la supervisión.

### **REGISTRO 3E:**

Llegué al aula 7:30 hs. Ya se encontraban algunas estudiantes en el aula y esperaban al profesor. Después que llegó el profesor aproximadamente 7:50hs empezó la clase.

Comienza preguntando "¿Qué sería un buen registro?". El estudiante x responde a esta pregunta: "lo más objetivo posible", pero al profesor no le convence esta respuesta. Contestando que "es imposible separar lo objetivo y lo subjetivo".

Generalmente son las mismas estudiantes las que participan en la clase y responden a las preguntas del profesor.

Una de las herramientas que usa el profesor para seguir explicando las cuestiones de los registros son los videos del año pasado 2021 que fue en pandemia. Profesor: "Les voy a compartir videos del año pasado que grabé para que les ayude en la escritura de las observaciones".

Profesor: "En la transcripción de los registros siempre hay una interpretación. Es mejor si son varias las que registran, para que puedan corregirse a sí mismas y conversar sobre estas cuestiones".

Intervenciones del profesor: "Es importante preguntar, observar, indagar y luego interpretar. Con respecto a los registros, separar las impresiones del registro en general. Registrando los detalles que pueden servir y situaciones de lo que cada uno siente, teniendo en cuenta que no se puede registrar todo. Para esto el profesor propone un tipo de registro para la toma de nota. El mismo es un cuadro que se divide en dos columnas, por una parte está el registro que contiene las situaciones tal cuales pasaron, contiene lo objetivo y por otro lado, las impresiones personales, lo que uno espera, son subjetivas. También, hay que aclarar dónde se está observando, el lugar, la fecha."

Lugar - fecha - nombres	
Registro	Impresiones personales

Esto se aprende haciéndolo plantea el profesor porque los estudiantes expresan "que es muy difícil".

El profesor solicita a una de las estudiantes de la comisión para que lea su registro y analizar entre todos como estaba escrito. Después de que la estudiante leyó el registro el

profesor dice “Hay que diferenciar contexto del entorno. Siendo antropólogos, ubicándose lo mejor posible. Teniendo en cuenta que ya estás interviniendo, no es necesario hacer o decir algo. ej: el silencio.”

“En el momento que se está observando también se pueden hacer preguntas o hacer una pequeña entrevista. No es necesario hacer una entrevista aparte”.

Después de leer el registro, el profesor plantea que “hay que encuadrar que hacer y qué no hacer”, les aconseja que realicen entrevistas para conversar y charlar sobre las situaciones que pasan en ese contexto particular y no adelantarse, ya que todavía no se analizan los registros. Por último, el profesor dice que no se pueden tener registros perfectos, ya que se van corrigiendo.

**Fecha 4: 30/06/2022.**

**Duración: 2 hs.**

**Modalidad: Presencial.**

#### **REGISTRO 4A:**

7:40 comienza la clase. El profesor dice: “Veamos el tema de los seguros primero, para que ya quede organizado eso”. Observa la planilla de datos de las estudiantes.

Algunas estudiantes hablan sobre la voz del profesor a lo que él comenta: “Estoy hablando”.

Luego le pregunta a la clase en general: “¿Cómo van esos registros? La parte más importante de este proceso. Se va construyendo”.

A lo largo de la clase se planteó que trabajan la perspectiva de inclusión a partir de diferentes autores. El profesor le dice a las estudiantes: “Vamos a ir aprendiendo a localizar esas cuestiones en los registros”.

“Las lecturas que vamos a ir haciendo de los registros. Ver lo psicopedagógico en lo inclusivo”.

A su vez, les pregunta: ¿cómo fue la lectura de los textos propuestos?

Empiezan a contar por grupo lo que planteaban sus textos. El profesor interrumpe diciendo: “No tienen que poner todo, palabras claves”. Por ejemplo: Cantor (año) afuera-adentro. Y así con todos los autores”.

“Es todo un proceso la lectura académica; es una indagación”.

“Tienen que indagar la pertenencia institucional del autor; indagar el año, no es lo mismo ahora que el 2000”.

“Estamos escribiendo sobre nuestra práctica”.

Un grupo explica su texto y el profesor les dice: “¿Y autores?”. “Los autores no los elegí porque sí”.

Interactúan docente- alumno.

“Estamos construyendo el concepto de inclusión”. Que nos permita como lente para mirar los registros”.

“El objetivo de la práctica: diagnóstico. ¿Cómo lo materializamos? Escrito a la escuela”

Lee otro grupo. Pide que vuelvan a leer. Habla sobre la importancia de la Etnografía.

Lee otro grupo. El profesor interrumpe, comienza a hablar él y a explicar sobre el texto que les había tocado a ese grupo.

Luego detiene la lectura y se queda en silencio. Una de las estudiantes comienza hablar y él le dice: “El silencio que hago justamente es una intervención” “No me interrumpa”. Dijo eso luego de haberse callado y que en ese momento Uno de los estudiantes quiso hablar.

Lee otro grupo. “Ya hablamos sobre la contextualización. Ahora el marco teórico. Después las acciones”. Va puntualizando en términos del texto.

Interviene en las lecturas que hacen las chicas.

“Quiero que nos quedemos con cosas importantes, para entender de qué se trata el texto. No términos de sentido común”.

“Leemos los autores no para repetir lo que dicen”.

Profesor: “Esto que propongo tiene que ver con la implicancia que tiene uno. No está separado esto de mi subjetividad”. “Mi forma de conducir, de cómo enseño, el método que ofrezco no es sin este proceso de subjetivación”

Lee otro grupo. Interviene él y otras chicas también.

Lee otro grupo. Interviene.

“Este trabajo es el que vamos analizar después en el registro”. “Tenemos que decir algo respecto del diagnóstico”.

Identificación de elementos en la práctica. Lo etnográfico; caso a caso.

Otro grupo lee. Interviene y explica lo etnográfico.

“Acciones: “no más habla de...” No lean el texto. Hagan un punteo de acciones (verbos). Primero cuestiones más macros, después cuestiones más situadas”.

Ya casi por finalizar la clase pregunta: “¿Cómo estamos?” y da la consigna para la próxima clase: “Mirar el video y tomar nota respecto de... ese mismo registro es el que se analiza. La escritura, la metodología etnográfica. Mirar y tomar nota del análisis del registro. Ese registro analiza observaciones y entrevistas”.

Termina la clase.

#### **REGISTRO 4C:**

El profesor comienza la clase realizando la supervisión de manera grupal sobre las actividades dadas la clase anterior. Les pregunta de manera general el grupo de la clase si los autores trabajados durante años anteriores resuenan respecto a los temas que se están trabajando y llevando a cabo en la práctica actual en el campo.

P: "los autores que planteó para trabajar no los planteo porque si estamos construyendo el concepto de inclusión, que es más de lo que dice el docente en el aula"

P: "respecto al escrito que se le debe entregar a la escuela, allí hay que elegir que decir respecto a la inclusión, y tener en cuenta que cuando se habla de problema no es hacer alusión a algo negativo necesariamente; ya que cuando se hace etnografía va a circular mucho la palabra problema o problemática, pero no siempre está cargado de valoración negativa, si fuese así hay que ver porque está cargado de valoración negativa para el otro, cómo esa significancia influye en su actuar"

P: "en dicho informe se debe tener en cuenta el contexto es decir que como que sucede de qué manera sucede quiénes son sus miembros no solo de la escuela sino las familias siempre adherido al marco metodológico. Es importante centrar la mirada en la relación escuela-comunidad."

El profesor plantea para la próxima clase observar videos y tomar nota respecto a los registros de una práctica determinada, además tomar la teoría de autores trabajados y diferenciar acciones de políticas institucionales de las acciones del aula.

**Fecha 5: 07/07/2022.**

**Duración: 2 hs.**

**Modalidad: Presencial.**

#### **REGISTRO 5B:**



El profesor menciona lo visto hasta ahora: estilo de registro y el modo. Y que hay trabajar con los anexos entrevistas y registros para poder realizar el informe, les pide como requisito que para agosto tienen que tener aprox 9 registros para que “pensar cómo hacer la devolución a la escuela”

Profe: “En este informe final deberán realizar una actividad de devolución (lúdica) en esa devolución también deberán poner lo que conocieron de ellos y mencionar cómo es su aprendizaje”

Luego de una actividad: comparar el material leído de los fundamentos etnográficos con las entrevistas. Con respecto al informe dice “se debe presentar una información sistematizada y las técnicas que utilizan - es un proceso de escritura que corresponde a un género determinado”

Más tarde, luego se lee una entrevista de unas estudiantes , el profesor explica a través del ejemplo de la entrevista que a dicha entrevista la lleva el entrevistado ya que hace preguntas muy abiertas. El profesor dice “esa directividad de la entrevista la hace el entrevistado porque se va construyendo un sentido y el entrevistador tiene que seguir ese camino”. El profesor le pide una entrevista a las chicas para ver el proceso de selección de entrevistas y ellas pudieran traer una mejor.

Para la siguiente clase: “traer la mejor observación según los estudiantes” “ en las observaciones no se debe omitir nada “la pregunta misma y la observación: ya son una intervención por que rompe con lo natural del espacio”

### **REGISTRO 5C:**

P: "El informe que se le debe entregar a la escuela es para docentes y directivos no para alumnos, por ello se debe tener en cuenta la formalidad y el lenguaje a utilizar, se debe trabajar respecto a las problemáticas del aprender, que deben ser pensadas y situadas."

P: "Un informe en forma presente y sistematiza la información es un género y responde a un modelo y formato determinado tiene mucho potencialidad." "En el anexo del informe se incluyen las entrevistas y los registros/notas de campo, croquis, etc."

P: "todas nuestras observaciones deben estar libres de juicios porque no es lo que importa pero sí importa los juicios de los actores"

El profesor le solicita a un estudiante que lea un modelo de entrevista a modo de ejemplo. Respecto a la entrevista el profesor deja claro que la directividad es una condición necesaria durante la realización de la entrevista, el entrevistador debe llevar la directiva de la misma. También propone la lectura de un registro de observación y aclara que las preguntas

que se realizan son parte de la intervención en la observación participante. Solicita que para después del receso se traiga un registro de observación y una entrevista.

### **REGISTRO 5D:**

Llegué al aula a las 7.30hs. Había algunos estudiantes, pero muchas mesas estaban vacías. Las chicas estaban repasando porque después de esta clase tenían que rendir un parcial.

Llega el profesor y da comienzo a la clase a las 8 hs. Las estudiantes le comentaron que tenían que rendir Diagnóstico a lo que el profesor les contesta “no pretendo que la clase sea tan densa, sé que están con la cabeza en otro lado. El trabajo de hoy va a ser tranquilo”.

Una estudiante consulta si tienen que ir durante las vacaciones, a lo que el profesor les explica que el receso dura dos semanas y después de eso tienen que ir por más que no sea época de cursado. Les aclara también que el hecho de que no se vean no quiere decir que no tienen que hacer nada, sino que tienen que ir viendo todo el material que les subió al aula virtual.

Seguido de esto, el profesor les pide que cuenten la cantidad de registros que van a tener aproximadamente. Un grupo dice que para Agosto van a tener como 18 registros. En ese momento una de las chicas dice “cortémosla antes”.

El profesor aclara que van a trabajar un rato y después ya las libera. Las chicas le agradecieron por eso. Les pregunta si vieron los videos del aula virtual, ya que las intervenciones que se muestran ahí, son las que ellas van a hacer en los registros. Ninguna de las presentes en la clase había visto los videos.

Les pide que lean un anexo, y les explica cómo era la actividad que debían realizar.

Luego una estudiante preguntó cómo era la devolución que ellas iban a realizar a las escuelas a fin de año. La duda refería a si ellas iban a comentar de modo “literal” lo que estaban observando o qué era lo que debían hacer. El profesor les explica que la idea es que en el último tiempo de la práctica vayan pensando cómo hacer la devolución y los informes. El texto es para los adultos de la escuela. Y el contenido del mismo refiere a traducir en lenguaje, en un modo, quizás lúdicamente, esto que han conocido, recuperado de ellos. La idea es hacer algún tipo de jornada entre las escuelas. Con el tema de las problemáticas en el aprender después de toda la pandemia.

Además les comenta que les va a mandar qué es un informe de práctica, con el formato. El informe “presenta una información”. La escritura de esa información tiene un

formato, una estructura, un género. Se van a dar cuenta que es ponerle letra a lo que ya están realizando. Ese informe tiene mucha potencialidad.

Retoman la actividad propuesta por el profesor. Les había compartido un archivo que iban a leer en la clase entre todos. Les pregunta quién quiere leer. Una estudiante lee en voz alta, era una entrevista de una escuela privada. El profesor le pide que haga pausas y va realizando algunas preguntas. “¿Etnográficamente creen que se está logrando la directividad del entrevistado?”. Las estudiantes contestan que la lleva el entrevistado, ya que no es un cuestionario la entrevista. “Si (el entrevistado) trae algo que está difuso, la voy enganchando en lo que dice”. El profesor agrega que la directividad es condición de la entrevista. La tiene que tener el entrevistado.

Una estudiante pregunta sobre el registro de las entrevistas que realizan. La pregunta refería a si una entrevista realizada en un recreo era “realmente” una entrevista o no. El profesor les devuelve la pregunta al resto de las compañeras. Una de ellas contesta que sí, que puede darse en el recreo o en cualquier lugar, que deben registrarlos. El profesor coincide con esta respuesta. Además agrega que entrar a un campo es mucha información, y que las primeras entrevistas son las “peores”, que con la práctica van a ir realizando un proceso de selección, de jerarquización, y tienen que aprender a hacer repreguntas. Les pide que para la próxima clase traigan la que ellas consideren la “mejor” entrevista y lo mismo con una observación, considerando que tiene que estar libre de juicios de quien escribe, si puede contener juicios que realizan ellos.

Siguen leyendo la entrevista. El profesor le pide que corte a la que lee, y pregunta ¿qué lugar ocupa la psicopedagoga en esa institución? Aclarando que en cada institución el rol es diferente según lo que permiten. Agrega que no hay un estereotipo de entrevista, que en este caso va directamente “al hueso” porque realiza preguntas que están buenas y que interpelan.

Retoman la actividad propuesta por el profesor. Les había compartido un archivo que iban a leer en la clase entre todos. Les pregunta quién quiere leer. Una estudiante lee en voz alta, era una entrevista de una escuela privada. El profesor le pide que haga pausas y va realizando algunas preguntas. La estudiante sigue leyendo y van realizando interpretaciones de los recortes. Reflexionan sobre la potencialidad que puede tener una sola oración o un par de renglones, ya que a veces “unas pocas palabras dicen muchas cosas”

Una entrevista es buena si da lugar a emociones, a la contradicción, en este caso la entrevistada se siente “alojada”.

Comienzan a leer una observación. El profesor les da tips para realizar los registros de la observación (registro de una estudiante). Hay veces que uno no registra todo porque le resulta conocido y después eso se pierde o se da una interpretación que en los registros no se puede ver.

Finalizando la clase, las chicas cuentan un poco las situaciones de sus casos en la práctica. Un grupo cuenta que la maestra dice que “no saben leer”, y explican una situación donde escriben palabras en el pizarrón y la docente les pidió que pasen a la fotocopia. Una explica que la mayoría no saben leer y el profesor les pregunta “¿no están alfabetizados?”, las chicas contestan que sí, que están en el periodo silábico. El profesor les contesta “ojo, entonces desde éstas teorías sí están alfabetizados”.

Otro grupo comenta que uno de los nenes cuando no saben realizar la actividad le preguntan a ellas, a lo cual las chicas le piden que le pregunten a alguna de sus compañeras. Y pudieron observar que entre ellos no se dicen, se tapan para que no les copien y que no se prestan las cosas. El profesor comenta que eso dice muchas cosas, y para finalizar realiza una pregunta que las invita a pensar: “¿cuál es el sentido de ese “no te presto, no mires”?”.

Finalizada la clase, el profesor les pide que pasen una hoja y firmen la asistencia. Les desea éxitos en el parcial y se despide.

**Fecha 6: 18/08/2022.**

**Duración: 2 hs.**

**Modalidad: Presencial.**

### **REGISTRO 6B:**

“Tiene que hacer un texto descriptivo en relación a las observaciones dejando de lado las valoraciones”. Profesor Lee una observación de unos estudiantes y va corrigiendo que va en subjuntivo y que en el descriptivo. El Profesor le dice a las chicas que “hay que ver algo más allá por ejemplo el trato en el aula "lo vincular", que tensiones hay en el aula y cómo esto tiene que ver con el aprendizaje”

profesor: “Es necesario que las observaciones estén escritas etnográficamente para que brinde buena información”. Luego un grupo de estudiantes se presenta y dice que tienen una preocupación " no sé qué poner en el informe por qué en nuestra clase no hay "dominio del grupo". El profesor le dice que no hay que valorar como la docentes dan la clase si no que

hay que ver los conflictos sociocognitivos ya que condiciones de la vida del aula están se están apropiando estos conflictos sociocognitivos”

profesor: "Poder encontrar qué factores condicionan el comportamiento de los alumnos que cambio tanto del recreo al aula”

La clase termina a las 8:30 . El profesor dice que no hace falta que las observaciones tengan si o si columna mientras que el estudiante pueda leerlo y diferenciar si está bien.

Actividad próxima clase: esqueleto de autores que hablen del conflicto socio cognitivo: noción a partir de la cual se construye el registro.

### **REGISTRO 6D:**

Llegué al aula a las 7.25 hs. Había algunas estudiantes, muchas estaban llegando. Llegó el profesor a las 7.30hs. Saludó a todas, acomodó sus cosas. Les dio unos minutos para que se acomoden las que iban llegando y muchas seguían charlando. Luego dio inicio a la clase.

El profesor consulta si trajeron el trabajo que había pedido. Las chicas comenzaron a mirarse entre sí. Ninguna quería contestar hasta que entre todas dijeron que no, que no había ningún trabajo.

El profesor les dice que sí, que ellas tenían que traer un registro de sus observaciones que consideren que era el más completo para analizarlo. Le aclararon que era una actividad, que la habían hecho de manera informal y no para entregar. El profesor les dice que no tomen todo tan literal, que estará bien mientras lo hayan hecho.

Les dice que van a identificar aspectos de la observación y de la escritura etnográfica. Que el texto tiene que ser más bien descriptivo, objetivo y las apreciaciones tienen que ir a un costado.

Lee uno de los registros de la Escuela Mariano Fraguero. Las chicas le comentan que trajeron el primer registro de cuando entraron al aula, porque para ellas era el más completo y descriptivo. El profesor les dice que él esperaba que sea de los últimos, ya que uno va afinando la técnica a medida que pasa el tiempo. En ese momento la estudiante le ofrece leer uno de los últimos pero el profesor les dice que van a leer el primero ya que habían preparado ese.

El profesor comienza a leer en voz alta. Va marcando cuáles son las apreciaciones y cuál es la parte descriptiva.

El profesor va marcando momentos puntuales en el registro. Les pregunta a las chicas si van notando esas tensiones. Una vez que termina de leer, las chicas dicen que la forma de escritura, sumado al contenido del registro, estaba realizada de un modo que “atrapaba” y mantenía al resto expectante.

Una estudiante pregunta qué va a poner en el informe que van a devolver a la escuela. El profesor les dice que “no se preocupen por eso ahora” y les comenta que no utilizamos las coordenadas docentes, que nosotros no emitimos juicio. Les pide que hoy se preocupen por la actividad de los registros. En el informe se van a decir cuestiones inherentes al conflicto sociocognitivo y les comenta que hay una técnica para decir todo eso, lo que sucesivamente va apareciendo en el aula.

Otro grupo comenta que “les cuesta bajar las cosas al aula” porque ven muchas cosas afuera, en el pasillo. El profesor les devuelve la pregunta al resto para ver que opinan. Algunas dicen que tienen que poner todo, lo que sucede en el aula y lo que no. El profesor agrega que el foco está en el aula, pero eso no significa que se reduzca a eso. Además les pide que no hagan interpretaciones, que por ahora anoten lo que observan.

El profesor les avisa que a eso de las 8.30 hs termina la clase porque tiene una reunión.

Una estudiante consulta si ponen los nombres de los niños. El profesor les aclara que da lo mismo, porque no lo va a leer nadie más que ellos. Que en caso de que sea publicado en algún lado sí deben borrarse los nombres.

Les pide que alguien lea otro registro. Ninguna se ofrece.

Luego de un silencio, se ofrece una estudiante. Cuando finaliza de leer explica que ella no lo organizó en columnas, sino que lo escribió todo junto, separando entre paréntesis sus apreciaciones. El profesor aclara que las columnas son una opción, que mientras cada uno pueda identificar cada aspecto está bien.

Este registro tiene menos tensión que el anterior, porque es otra situación, otro tipo de vínculo en el aula.

El profesor les consulta a las demás que les parece. Dicen que está “bien”. Aclara que se analiza la forma de escritura, no lo que sucede en el aula, en algunos lugares/momentos es más tenso y en otros no.

Finalizando la clase, el profesor aclara que la próxima semana van a seguir leyendo los grupos que faltan y que deben llevar un esqueleto de autores que hablen de conflicto sociocognitivo. Para ello tienen que rastrear en la biblioteca y en apuntes de otros años.

Termina la clase, les pide que circulen una hoja con la asistencia y se despiden.

**Fecha 7: 25/08/2022.**

**Duración: 2 hs.**

**Modalidad: Presencial.**

### **REGISTRO 7A:**

7:45 comienza la clase.

El profesor comenta que la clase va a estar dividida en 2 momentos.

Primero van a leer los registros que pidió la clase pasada y luego van a identificar en los registros lo que hayan ubicado sobre conflicto cognitivo. "¿Que aparece ahí?"

Comienza leyendo el profesor uno de los registros de un grupo. Se puede observar que está en formato cuadro.

Las integrantes del grupo explican que integraron los registros de ambas estudiantes.

Mientras va leyendo, se detiene en la palabra "molesto", les remarca esa palabra y explica que el profesor seguramente quiso decir....

Detiene la lectura y dice "Bueno hasta acá", quiere ver cómo va el hilo del registro. De los hechos.

Las chicas explican y luego sigue leyendo el profesor. "Ven esas cosas, sino están desarticuladas".

En una parte de la lectura comenta "eso ya es una cosa importante". Es un estilo de dar la clase, ya saben ustedes a qué pertenecen.

Luego, leyó en el registro algo que ya había comentado y preguntado antes y apareció en el registro. Frente a ello comenta "helado en la frente".

"Hay que estar atentos, en realidad tiene un sentido".

Sigue leyendo y comenta, intenta encontrar el sentido a la situación. "Los conectores existen para hacer nexos, vieron..."

Sigue leyendo y pregunta "¿Y dónde está eso. Ah, detalle. Ustedes tienen que presentar un texto completo".

Deja la lectura y comienza a comentar. "Digo, estamos corrigiendo los registros. Hay vacíos en la escritura que entorpecen la interpretación".

Hace una explicación y nos mira. A nosotras 3 que estamos a su derecha.

"Vamos a dejar hasta acá y seguimos con otro".

Sobre el registro leído comenta: "bueno, está bien. Al cuento le faltan partes. Pero con las indicaciones..."

Luego, otro grupo se ofrece a leer. Pide leer desde el celular pq no lo llevaron impreso. Comienza y explica cómo registraron. "Bien, me parece bien".

"¿Por qué eligieron el primero?" la chica explica el porqué.

"Bueno, no sé que quieren que les diga. Esa no era la consigna. Eso estoy tratando de entender. Leen el primer registro y quería actual, para ver cómo van".

Otro grupo interrumpe y dice que ellas tienen un registro de ayer. Colegio Victor Mercantes.

Comienza a leer la estudiante. El Profesor comenta "eso hay que aclararlo", la estudiante lo interrumpe y el dice "déjame terminar de hablar".

Nos pide a nosotras que leamos nuestro registro y pregunta. "¿Qué está pasando acá?" Lourdes lee y el profesor comenta "es lo mismo".

Entre voces de fondo, pide silencio. Y pregunta, "¿se entiende?" "Es escribir más, es describir, el diálogo, el intercambio".

"Cuando lees el registro te das cuenta que es descripción". Hay que describir el escenario.

"El momento de corregir los registros, es lo que me permite identificar. Eso está flojito de papeles".

Luego de que una de las estudiantes comentará que la parte que falta es porque seguro su compañera no pudo pasar el registro suyo, el profesor dice "eso no me importa a mí, a ustedes les tiene que importar entender".

"¿Van a inventar?. Tiene que poder decir cómo aprenden los chicos".

Una de las estudiantes hace una pregunta sobre el escrito y contenido de los registros y el profesor le dice que hay un contexto preciso, que se leyó material y que hay un vídeo también.

Explica que lo que tienen que hacer es una descripción densa. Que es justamente lo que importa todo.

Lee otro grupo. Primero una de las estudiantes pregunta: ¿Podemos leer? "Por supuesto" responde el profesor. Empieza a leer. Entre la lectura el profesor dice "ahí hay una descripción puntillosa. Me da letra, me ayuda a entender mejor". "Siga". La estudiante continúa leyendo. "Ven el detalle, eso es lo que tenemos que ir encontrando". "No es todo el registro, son cosas significativas" dice luego de comentar que no se leen todos los registros desde principio a fin por eso mismo.

"La técnica es el registro denso" "hay que identificar nichos, acá hay uno, acá hay otro".



Empieza a leer otro grupo. Interviene y explican las chicas. "¿Qué te cuesta de esta parte? No entiendo". Una de las chicas explica una situación vivida en la escuela. "Vos no tenes que intervenir en esa situación" le responde el profesor y ella comenta "no, yo no intervengo".

"Lo importante es observar las intervenciones de las docentes. El modo de aprendizaje".

Dice "hasta ahí está bien" para que comience a leer otro grupo.

Lee otro grupo. Luego comentó "bueno escuchen, hasta ahora vamos bien"

"Estás intervenciones que yo hago son para todo el grupo. Que tomo yo ahí de esas intervenciones".

Otra chica lee. Silencio en el aula. "Todavía no llega al nicho. Está en el texto?"

Las chicas explican. Y dicen "de esa actividad si tenemos un registro" pero el profesor interrumpe y dice "momento, no dice como lo han hecho".

"Creo que es la debilidad de los registros".

Por ejemplo, "¿Que decía tal? Uno le decía al otro y así. Me tengo que imaginar la situación".

"No puedo ver las intervenciones ahí. ¿Se entiende lo que estoy diciendo?. Quiero que tomen conciencia, que identifiquen, van hacer un registro para afinar esto. El que, el como registro. Texto y conecto".

Luego dice que en 15 minutos van a identificar en los registros los bichos, las situaciones que pueden ser consideradas para pensar el conflicto cognitivo.

Las chicas comienzan a responder a la consigna. Dos chicas se acercan al banco del profesor y le hablan. "Me olvidé de ustedes, perdón".

Luego, se acerca a un grupo y hablan entre ellos.

Pasado 25 minutos retoma la clase. "Atenti, vamos bien?". Comienza a hablar y una de las chicas explica una situación.

Luego dice que van a tener un ejercicio para la semana que viene. La consigna "armar una ruta del nicho". (Se ríe). Me interesa una ruta cortita, de acá a San Francisco". (Risas).

Dice que de 3 a 4 registros completos, con los señalamientos y que vuelvan a leer el material de Urbano y Yuni. Que marquen en color en los registros. "Es la primera vez que lo implemento. Luego, de ahí vamos a ir con los menos. Categorías, análisis"

Una chica explica una situación puntual.

Después selecciona los grupos que van a hablar. "Ustedes, ustedes" y así. Señaló los grupos que no habían hablado antes.

“Finalizando la clase, el profesor comienza a dictar formalmente la consigna. "La ruta del nicho" dice, así se llama la actividad. Las estudiantes se ríen y él comenta “Bueno, se me acaba de ocurrir. Anoten, que estoy inventando. La primera...”

1. Caracterizar el nicho. "¿Que es el nicho? Son las condiciones pedagógicas y didácticas que posibilitan el desarrollo de un conflicto cognitivo".

Dentro de esas condiciones la propuesta, consignas, desarrollo (respuesta de los aprendientes).

"Y a todo lo van a llamar texto".

Contexto: todo aquello que contiene la posibilidad u obstaculiza el nicho o texto.

0. Seleccionar entre 3 o 4 registros continuos o discontinuos, que vayan marcando la ruta, las condiciones para el desarrollo del conflicto.

0. Unir los registros (uno al lado del otro) y con color rojo las partes de los registros que van formando una ruta del nicho

Termina de hablar y las chicas comienzan a levantarse de los bancos. "Paren" quiere tomar asistencia. (Ruido) Toma lista entre las chicas que van saliendo del aula.

Lo saludamos y nos pregunta "y, van bien"? Si respondemos. Nos retiramos.

### **REGISTRO 7B:**

La clase empieza con la lectura de las observaciones de las estudiantes . Profesor mientras leen hace correcciones " ven que hace falta explicar si no no entiendo bien" “ es necesario que usen conectores si no no se entiende”"Errores en la escritura y vacíos que entorpecen la lectura" P.

Luego para la próxima lectura de observación las chicas dicen que hicieron un cuadernillo con las dos columnas y cada tiene una. Por qué hay una que redacta mejor pero hay otra chica que escribe mejor. Luego ellas dijeron que trajeron para leer la observación del primer día . El profesor le dice “ no tienen que traer del primer día por qué la idea es que lean los últimos registros para ver el proceso de escritura.”Las chicas dicen que no trajeron los últimos porque no han tenido tiempo de acomodarlos.

Luego otro grupo lee sus observaciones y el profesor le dice que “justo en sus observaciones hay espacios para profundizar para poder ver el conflicto.” “No tiene que contarle de forma general sino escribir como fue realmente”El profesor pide "escriban más, el diálogo completo"

Profesor dice " no apelar a la memoria y acordarse de ciertas situaciones sin que esas cosas estén escritas en las observaciones "

Un estudiante menciona una duda sobre escribir las observaciones pero el profesor le dice que ya han visto material en relación a las observaciones y hay un vídeo que si no entiende tiene que volver a releer todo. Que hay que hacer una descripción densa.

El profesor da como actividad identificar "nichos" en las observaciones : situación para que se dé el conflicto en el desarrollo sociocognitivo." " tiene que ver los modos de aprendizajes de los chicos y si se instala la copia" "Luego seleccionar 3 o 4 registros continuos o discontinuos marcando la ruta del nicho". Actividad próxima clase armar la ruta del nicho, profesor se ríe por el nombre.El profesor explica la línea que él hace para llegar a los informes "REGISTROS- CATEGORÍAS-ANÁLISIS:INFORME"

### **REGISTRO 7C:**

P: "la clase se va a dividir en dos momentos"

P: "primero vamos a identificar en los registros qué de los sociocognitivos aparece allí y luego vamos a identificar los conflictos sociocognitivos analizados desde los autores que hemos visto."

El profesor lee un ejemplo de registro de uno de los grupos bailando y marcando a lo largo de la lectura aquello que está bien detallado y qué falta por detallar mejor, por ejemplo las consignas que los docentes dan y las respuestas que reciben de los alumnos.

P: "es importante dejar en claro el hilo de lo que se va registrando de manera detallada para que se pueda entender la situación completa qué está dándose dentro del aula".

P: "es importante identificar cuál es el estilo de enseñanza de cada docente a partir del recorrido teórico que venimos realizando hasta el momento. También es importante notar bien los diálogos en los registros todo lo que el docente dice y todas las respuestas que recibe por parte de los alumnos"

Otro grupo pide para leer su registro de campo, comenta que utilizaron la técnica del cuadro para dividir de un lado de la hoja aquellas percepciones y lo subjetivo vivido en cada encuentro y del otro lado de la hoja lo que corresponde a lo más objetivo y literal. Aclara el estudiante que le el registro de la primer día de práctica, el profesor agrega: "lo mejor es poder analizar uno de los últimos registros ya que son más ricos y se les puede sacar más jugo, tienen más práctica en la escritura y en la manera de registrar la información" el grupo termina no leyendo su registro.

Otro grupo levantó la mano para participar y leer su registro correspondiente al último día que concurren a las prácticas. El profesor les dice:

P: "A mí me interesa que se deje claro el detalle del hilo porque me permite construir las condiciones que se crean para él como para que se de un conflicto sociocognitivo."

P: "estaría bueno que puedan describir más, describir un poco más la situación tal cual se da, los diálogos, cuáles son las condiciones, cómo se arma el escenario(...) por ejemplo detallar las consignas del maestro y las respuestas que reciben (...) De todos modos van bien".

Se hace un silencio

El profesor menciona la materia del Urbano y Yuni sobre el registro de campo: "Retomar este material les hará re-veer todo aquello que debe haber dentro de un registro de observación participante, ustedes deben preguntarse si su descripción es densa, osea si está todo dentro de ella, sí es detallada o no"

Un grupo de estudiantes que asisten a la escuela provincia de La Rioja, leen su registro de campo.

P: "deben de describir un poco más el contexto, es importante porque son las situaciones que pueden estar ligadas a las situaciones que se dan en el aula y que condicionan o favorecen el aprendizaje"

P: "la descripción detallada nos va a permitir entender (...)"

P: "la técnica es un registro denso, lo más descriptivo y detallado posible, ya que de esta manera es posible identificar los nichos de las situaciones, no es una copia de la realidad pero es la descripción lo más detallada posible de ella"

P: "lo que importa es observar qué intervenciones hace la docente respecto al proceso de aprendizaje"

P: "con estos ejercicios no las quiero alienar, pero es un modo de seguir sus procesos, es un modo y poder acompañarlas. Con la lectura de sus registros de hoy y mis correcciones manos videos que les compartí en el aula virtual podemos tener visto lo que encierra lo importante del registro lo que conlleva registrar"

El profesor de la segunda consigna:

P: "en los próximos 15 minutos quiero que recuperen de los registros que tienen los nichos que constituyen los conflictos sociocognitivos"

La actividad no se concluye e indica una consigna para una actividad en la casa, la cual se debe traer hechas para la próxima semana:

P: "armar la ruta del nicho desde varios registros que tengan completos, para eso deben retomar los señalamientos que hicimos hoy en la clase, el texto de urbano y yuni y los videos que se le presentaron en el aula virtual como soporte extra"

Dicta la consiga: "1) caracterizar el nicho: es decir, las condiciones pedagógicas y didácticas que posibilitan el desarrollo de un conflicto sociocognitivo (las propuestas de enseñanza las consignas de las actividades desarrollo de las actividades las respuestas de los aprendientes los conflictos que se ponen en juego en la resolución de la actividades y la resolución de dichos conflictos) esto representa lo que es el texto, y el contexto todo aquello que está contenido en la posibilidad o en la obstaculización del nicho". "2) deben seleccionar entre tres o cuatro registros continuos o discontinuas que vayan marcando la ruta de las condiciones para el desarrollo del conflicto". "3) deben unir los registros seleccionados y colocar con color rojo el texto y en color verde el contexto".

P: "para realizar esta actividad deben retomar autores de otras materias, no menos de 2, y conceptualizar/caracterizar el conflicto sociocognitivo." "Esto deben tener lo todo en borrador".

**Fecha 9: 01/09/2022.**

**Duración: 2 hs.**

**Modalidad: Presencial.**

### **REGISTRO 9B:**

Las chicas tienen que hacerle una devolución de la actividad al profesor. Profesor : para qué sirven las observaciones y la etnografía ? “Para construir un conocimiento de lo que ocurre en las prácticas”

Ejercicio próximo (previo al informe) : "cómo escribimos conceptualmente , tomando los registros. Faltaría hacer entrevistas para poder completar el informe . Captar de las prácticas lógicas de enseñanza , de aprendizaje y del contexto”

Rastrear en el conflicto cómo construyen cómo piensan los chicos.

Próxima clase: ensayo de memo, justificar por qué la ruta del nicho.

### **REGISTRO 9E:**

Llegué a clases a las 07:45 aproximadamente y la clase comenzó antes de las 8hs.

El profesor comienza diciendo “tienen que hablar los grupos que no hablaron la clase pasada”. Con respecto a las observaciones y los escritos menciona “no hay que contar todo, tienen que buscar el conflicto. Contar lo que pasa allí en su justa medida”.

El profesor comienza a hablar sobre el “nicho” y dice “tiene que ser específico, puede ser el conflicto. Hay que identificar y construir una explicación de eso”.

La siguiente actividad que propone el profesor es “escribir algo conceptualmente, teniendo en cuenta el informe y tomando los registros. Pueden agregar entrevistas que den cuenta de esta cuestión. Hay que unificar los registros y entrevistas que den cuenta del conflicto o posible conflicto a surgir”.

Es un desafío identificar elementos potenciales. El profesor realiza “correcciones” de los registros y menciona “se tiene que poder ver el conflicto. Tiene que estar explicado el “cómo”. Cómo hacen tal cosa los chicos. ¿Qué hacen? ¿Cómo lo dicen?. Hay que sumar ejemplos”. “Mientras más detallado es mejor, como piensan los chicos, que dicen”. No es mirar en un solo registro, sino en todos. Hay que ver cuales son más importantes.

Profesor: el conflicto cognitivo es pasar de un nivel a otro. Hay que tener en cuenta que en este hay dudas, preguntas, retrocesos, errores. Hay una posibilidad de pasar a otro nivel de conceptualización. El conflicto cognitivo en los alumnos hay que verlo en como operan los alumnos, como lo hacen.

Actividad propuesta para la semana que viene: tres situaciones de tres registros que recuperen situaciones de pasar de conflicto cognitivo a otro. Tiene que estar impreso. Esto cuenta como un ensayo del “MEMO” y hay que justificarlo porque esta es la puerta del nicho y la posibilidad de conflicto.

**Fecha 10: 08/09/2022.**

**Duración: 2 hs.**

**Modalidad: Presencial.**

### **REGISTRO 10C:**

07:55 llegó el profe.

P: "cómo le fue con el borrador?" Ahora vamos a pasar a la segunda categoría y vamos a identificar en los registros el error constructivo."

P: "estamos detrás del conflicto cognitivo, siguiéndole el rastro; entendiendo que si hay conflicto hay aprendizaje y si hay aprendizaje hay inclusión dentro de la institución donde están haciendo las prácticas"

P: "nos interesa que el conflicto se de en el marco de las interacciones"

El profesor hace una serie de aclaraciones importantes:

-En el plano de la didáctica se materializa la concepción de aprendizaje y enseñanza a través de la práctica...

-El registro denso no debe tener interpretaciones erróneas (subjetivas).

-El objetivo general de nuestra práctica es la inclusión..

-Si no hay posibilidad de error es porque ese aprendizaje ya está construido...

-Se realizan deben detectar los circuitos, aquellos elementos que pueden dar lugar al error constructivo, es decir se trata de 'entrenar el ojo'...

-No se trata solo de mirar críticamente las consignas sino el todo y las partes también...

- "La idea es que pueden mirar y recuperar de sus registros cuáles son los errores que se producen por los alumnos en el proceso de aprendizaje, y si esos errores son tomados como constructivos por el docente o no"

(La semana que viene tendrán que hacer un borrador donde den cuenta de ese circuito. Y deben seguir recuperando el material teórico)

-Contar lo que vemos en su justa medida: eso es lo que se entrega en el informe a la escuela. "Ya les pasé un ejemplo de un informe, después les pasaré otro para que se guíen de ahí".

### **REGISTRO 10E:**

Llegué al aula a las 07:45 hs aproximadamente y ya se encontraban algunas estudiantes. El profesor comenzó la clase a las 08 hs.

Profe: "no poner todo, ir directamente a lo que quieren decir". Identificar en los registros "errores constructivos". A medida que pasa el tiempo se puede mirar con mayor efectividad.

Mostrar una situación que se pueda analizar. Conflicto sociocognitivo en el marco de interacciones.

Profesor: "Recortes para la construcción del texto académico. "construyo - error - construyo - error". Tiene que haber posibilidad de error para que se dé el aprendizaje. "El camino es el ensayo y error para el aprendizaje. Hacer un registro es un ensayo y error, lleva tiempo y se tiene que ejercitar".

El profesor menciona “hay que detectar las postas, ser psicopedagogas críticas. Identificar el circuito donde hay posibilidad de que se construya un conflicto”.

Algunas veces se evidencia que el profesor da la consigna pero algunas estudiantes no entienden.

Actividad: entrega de un borrador y a partir de ahora empieza el error constructivo. Identificar errores de los estudiantes en este proceso y ver si son constructivos/constructores. NO valorar. Se muestran evidencias.

El profesor dice que “el MEMO es un entramado teórico con las observaciones”.

**Fecha 11: 15/09/2022.**

**Duración: 2 hs.**

**Modalidad: Presencial.**

### **REGISTRO 11A:**

A las 7:30 ingresamos al aula. 8:10 llega el profesor y comienza la clase.

Cuando ingresa Uno de los estudiantes dice “ahh” (entiendo y da a entender que hace referencia que al fin llegó). El profesor levanta las cejas.

“¿Quién va a empezar?” Prende su compu.

Una de las estudiantes comienza a leer un registro. Explica el porqué de la relación con el error constructivo (concepto que estuvieron trabajando).

El profesor indica que le “falta” a ese registro.

“¿Cuáles son las características de un error constructivo?”

“Identificar esa situación casi como directa”.

Da 10 minutos para recuperar 2 autores y 3 características de lo que es un error. Se lo observa serio.

Toma lista, hay silencio en el aula.

Llama a una estudiante. “¿Que paso con las notas que le pedí que haga?” La estudiante le explica.

Se retira porque va a tomar algo. Vuelve con un café en mano.

“Bueno, quiero ver ideas potentes”. “Tres características pedí” Se lo observa serio y directo.

Una chica lee y explica la diferencia de error sistemático, constructivo y tenaz.

Recupera la consigna el profe. Explica.



Una chica comienza a hablar y luego otro. El profesor sigue explicando.

Pregunta “¿Si doy clases conductistas, está bien o está mal?”.

Habla una estudiante. “¿Cual de las características del error constructivo ves ahí”. Estudiante explica. “Ven?”. “Eso se va a ver cuando hagamos el informe; el circuito del error es eso... es”. “En el informe de la escuela no se va a explicar teóricamente”.

Una estudiante explica una situación, escucha activa. Remarca “no es que debamos ver que es lo que tiene que hacer la docente”. “Estamos buscando conclusiones”. “¿Vamos hasta ahí?”.

“En mi devolución cómo psicopedagogo” “Aprenden cuando erran”. “La hemos visto aca y aca”.

Da la consigna para la semana que viene. Es virtual dice un estudiante. “Ahhh”. “Para el 29 va ser la entrega, no menos de dos situaciones donde se observa la posibilidad de la producción de errores”. Indica que no menos de 2 y no más de 4. “No desarrollo conceptual explicando”.

Mientras el profesor habla y dice algo, Uno de los estudiantes comenzó a reírse. Es una risa fuerte. El profesor la mira y “se ríe”. El estudiante sale afuera porque dice que no va a poder parar. Se observa una situación tensa- incómoda.

Sigue explicando y dice que en el memo van hacer ese ejercicio. Explica cómo se hace un memo.

Termina la clase diciendo “éxitos en la life”.

### **REGISTRO 11D:**

El profesor llegó a las 8.10 hs y dio comienzo a la clase. Le pide a alguna de las estudiantes que comience. Todas siguen hablando. Tenían como tarea, analizar en sus registros el circuito que hacía el error constructivo. Una de las chicas lee lo que hizo con su grupo. El profesor escucha atentamente y les da una devolución, pidiéndoles que expliquen un poco más el proceso.

“¿Cuáles son las características de un error? En este caso pido teoría” expresó el profesor. Las chicas comienzan a decir diferentes ideas. El profesor solicita que organicen su información, y que recuperen dos autores que hablen sobre error constructivo y puedan dar cuenta de al menos tres características que debe tener. Les da 10 minutos para realizar esta actividad y las chicas se ponen a trabajar. En ese momento el profesor toma asistencia.

Pasado el tiempo, una de las chicas lee lo que recuperaron, tomaron a Piaget. El profesor les explica que lo que deben hacer en sus registros es ver el circuito y que con eso se

refiere a “ver de todas las observaciones, qué es lo que hay de hace un tiempo, un patrón que se repite, ver qué grieta hay”.

Otra estudiante lee y da un ejemplo. Explica una situación que presenció en su práctica, donde eran tres niños y tenían que escribir una palabra, y cada uno decía que se realizaba de forma distinta; pero finalmente llegaron a lo correcto. El profesor remarca que ellas no tienen que ver lo “correcto”, sino el proceso que hace el error.

Analizan esa situación. Le pide que detalle cómo hicieron los chicos. Cuenta la hipótesis de los niños, y el profesor le dice que eso es lo que tienen que registrar.

Una estudiante pregunta respecto del informe, y el profesor remarca que el informe tiene un carácter impersonal. Lo que van diciendo, el profesor va mencionando cómo hay que pensarlo para poner en el informe. Por ejemplo, el error no siempre es algo que tenga que ver con el docente, puede ser algo que se da en una situación entre los niños como en el caso que contó la compañera. Además les agrega que el informe no explica teóricamente, sino que se explica dónde, cómo, qué intervenciones.

Otra estudiante cuenta una situación. El profesor les recuerda que ellas no deben decir qué es lo que debería hacer el docente, ya que “no se trata de buscar culpables, sino de poner en evidencia situaciones”.

Frases del profe:

- El error y el conflicto cognitivo van de la mano.
- Hay error si hay posibilidad de ensayo.

Devolución: lo que podemos decir como psicopedagogos es que aprenden cuando erran, y lo vimos acá, acá, y acá, con estas características.

Llegando al final de la clase, organizan los próximos encuentros. La semana siguiente es virtual, y les pide que para la próxima presencial tienen que entregar al menos dos situaciones donde se observe la posibilidad de la producción de ensayo-errores. El profesor denomina a este escrito como “memo” y aclara que es un escrito a modo de ejercicio, que no tiene específicamente una cantidad de páginas, pero que recomienda que mínimo tenga 2 páginas, y máximo 4. Además aclara que no es un desarrollo conceptual, sino desarrollar las situaciones observadas y explicarlas. Finaliza la clase y todos se retiran.

**Fecha 12: 29/09/2022.**

**Duración: 2 hs.**

**Modalidad: Presencial.**

### **REGISTRO 12A:**

Cuando ingrese al aula la clase ya había comenzado. Un estudiante está leyendo. En ese momento el profesor dice “no se si explique mal o que, si en algún momento se equivocaron...” y agrega que lo que él tiene son varias notas, que no va a desaprobar a nadie por haber entregado una cosa o la otra.

“Tengo que identificar si en algún momento hay condiciones para que se genere un conflicto cognitivo”. “En ese memo se tiene que identificar cuales son las situaciones, alguna en esa ruta, que van en construcción...”. Agrega que tienen que justificar la ruta con los autores.

“Construir el memo es el paso 2”. Todas están en el camino de lograr un buen memo. “Hay un par que me gustaron mucho”.

El profesor explica que es un proceso, que son instancias y dice: “Yo entiendo que este memo, que hay que entregar hoy, es mejor que el anterior”. “Tiene que ser más coherente, tiene que tener más estructura. Hay un desarrollo donde tomó las situaciones y las analizo con los autores, voy tomando las citas que dicen los autores. Tiene que haber un párrafo final donde se sintetiza todo”.

Se trabaja sobre el “Conflicto, error y evaluación”.

El profesor dice que son 3 memos los que tienen que hacer y comenta: “como si fuera poco”.

“Desde nuestro punto de vista que es la evaluación, para nosotras tiene que ver con el proceso. Como van las construcción. La evaluación no es mirar si les tomaron la prueba”.

Evaluación: la propuesta a través de la cual los estudiantes puedan recuperar sus producciones.

Problemática/ planteo que convoca las construcciones sucesivas.

Va realizando devoluciones de los escritos.

“Esto puede parecer una clase expositiva pero las estoy evaluando yo no le llamo parcial. Sentí que no me representaba (aunque al principio si las daba así). El decir parcial a ustedes les supone un montón de cuestiones. A MI no me supone”.

“Cada uno tiene un estilo (hace referencia al profesor)”.

Explica que el memo final viene al final “a mi me importa el proceso más que todo”. “Pongo muy bueno con signo de admiración”. Los estudiantes se ríen y él agrega “bueno, cada uno tiene su forma”.

“Esta es la supervisión. Uno a una supervisión no falta. No te lo puede pasar una compañera, es una experiencia. No es transferible. Les digo como trabajo, como analizo”.

Mientras hablaban entre todos (se reían) él comenta “yo tambien me rio, ja ja, me rio de janeiro”.

“Hacemos Psicopedagogia para mirar procesos”.

Una chica comenta una experiencia, una situación en la escuela. Comenta “por eso la importancia de registrar, de hacer etnografía”. “Yo les enseño lo que yo aprendí. Yo tengo mi subjetividad, yo elegí trabajar esto, cada uno arma la propuesta como le parezca”.

“Yo prefiero que mis estudiantes pasen por lo mismo que están haciendo”.

“Aca no se trata de que aprueben, se trata de que aprendan”.

Ahora van a socializar “las escucho” (silencio, nadie habla) “no se peleen”. Nadie se ofrece para empezar.

Un estudiante comienza a leer su registro y luego el profesor comenta: “Me gusta, ¿se entendió?” “No hay un corte y pegue, yo le pondría una cita”.

“Leelo de nuevo, hay que evitar los no”. Explica que no deben decir que no hay conflicto, que eso es muy reduccionista.

“¿Estamos hasta aquí?” Silencio. “me hacen venir temprano al vicio”. “los minutos que espero... (haciendo referencia a los minutos de silencio)”.

Uno de los estudiantes lee y el profesor dice: “para nosotros el “hacer pensar” es otra cosa. ¿cuando vos le preguntas si o no a un niño, la respuesta es sí o no, cerrada”.

“No es hacer pensar”. “No están provocando pensamiento”

Continua leyendo el estudiante. “Decilo de nuevo evitando el hacer o pensar”.

El profesor agarra el registro, lee el. “No está claro en el registro”. “Bien, estoy entendiendo la situación. Ustedes no tienen que hacer un juicio. No es nosotros “rescatamos”.

“Ven, la escritura es esto” “Está llena de prejuicios”.

Le pregunta a un estudiante “Y por qué?”.

El profesor comienza a contar una situación de un alumno con el que él trabaja, que tiene debilidad mental. En ese momento un estudiante pregunta “¿qué es la debilidad mental?”. El profesor abre los ojos y dice “what”. Ante esa pregunta queda desconcertado y comienza a decir “la debilidad de esta facultad es que... yo haría un piquete”. “Es para otro momento, pidan cambio de plan, exijan”. “No digan que yo dije todo esto”.

Ello respondió ya que el estudiante le dijo “no lo escuche, así se llama?” a lo que el profesor le respondió un sí rotundo.

Explica luego que es una discapacidad intelectual, que se toma el WISC, etc. Se pone a explicar lo de las patologías. Después de unos minutos...

Lee un registro, continúa con eso. "Ahí está, esa es una hipótesis correcta". Sigue leyendo. "Bueno ya aprobaron la práctica 3, sobre esto van a trabajar".

Pregunta "cómo va, ayuda esto?"

Un estudiante habla y él pide silencio. "Shhh".

Habla el y comenta que "no es posible que un sujeto no esté pensando nada (luego de haber leído un registro)".

"Una mirada psicopedagógica de cómo aprenden (hace referencia al aprendizaje escolar). Es un desafío, esta es la práctica que les tocó". "Están ensayando como mirar, nosotros estamos tratando de identificar las potencialidades del aprendizaje, eso le devolvemos a los docentes".

"¿cuales son las preguntas que pueden habilitar el proceso?"

Habla un estudiante. Pide silencio "shhh"

Da la consigna para la próxima clase. Deben buscar 2 situaciones potentes y basarse sobre esas. "se entiende?"

Luego hablan todas en general, hay bullicio y el profesor comenta "ahora pueden hablar".

Finaliza la clase.

### **REGISTRO 12B:**

El profesor dice " que todo el tiempo las está evaluando" " por eso no tomo parcial ya que supone muchas cuestiones para ustedes" "Nota del proceso , no un número "

"El memo final es si tiene nota". "Al memo de ensayo lo relaciono con el error constructivo".

**Fecha 13: 06/10/2022.**

**Duración: 2 hs.**

**Modalidad: Presencial.**

### **REGISTRO 13C:**

El profesor realiza una devolución de los primeros escritos que habían entregado la semana anterior.

La estudiantes entregan escritos nuevos a lo que el profesor les dice:

- "tengo una linda expectativa sobre sus producciones nuevas..."

- "espero que estos escritos están más completos porque ha sido un proceso de evolución de producción, dependiendo de cómo haya sido cada práctica..."

- "hay que tener un ojo muy clínico para identificar los conflictos cognitivos"

- "la situaciones que convocan al pensamiento del sujeto no siempre vienen de la mano de intervenciones pedagógicas..."

Consigna: "cómo empezar a escribir el último memo: evaluaciones", describir:

- Cómo los niños durante la evaluación aplican construcciones propias anteriores y cómo esas construcciones son retomadas por el docente, con qué sentido.

- Ver el planteo, es decir qué y cómo se les pide a realizar.

- El mejor momento para las observaciones de tipo no es durante una evaluación en sí.

- Se trata de mirar aquello que no estuvo obvio, no nos interesa la acreditación sino cómo aprenden los alumnos.

El 20 de octubre deben entregar el último memo; el 27 de octubre el texto final que es la producción final de la cátedra (informe), debe tener:

- Introducción: presentación, de qué va a tratar el trabajo, las partes y la metodología. 3-4 párrafos.

- 2 páginas para cada memo

- 1 página para la reflexión final (hipotetizar respecto a las posibilidades de inclusión).

Profesor: "Este es el informe que luego se va a traducir para entregar a las escuelas se trata de ver cómo lo vamos a decir tiene que ser una intervención en sí mismo debe llevar a pensar al enseñante."

### **REGISTRO 13E:**

Llegué a clases a las 07:40 hs y ya estaban la mayoría de los estudiantes esperando al profesor. Llegó el profesor antes de las 08 hs y empezó la clase.

El profesor les dice que corrigió las entregas de los memos que fueron entregados la semana pasada y va llamando por grupo a su banco. Y menciona "cada una va a su proceso, con sus modos".

Profesor: "Es importante pensar que del otro lado hay un sujeto que es deseante y pensante. En la intervención psicopedagógica la situación no siempre viene del lado de la intervención. Hay que pensar en los objetos atrayentes".

Profesor: "Tienen que estar atentas a todo lo que sucede. Escuchar más allá. Tener una disponibilidad de escucha. Ver las condiciones presentes para un futuro conflicto".

El profesor menciona tener muchas expectativas en las producciones de los estudiantes y menciona las próximas fechas de entregas. La organización del trabajo.

Profesor: "el MEMO: es la última producción y es evaluable. Fecha de entrega 20/10. Tienen que mirar aquello que es obvio. Dónde y cómo se recupera el conocimiento de los niños. Nos interesa cómo aprenden los niños" "Producir etnografía es escribir buenos textos. Tiene que haber registros densos".

"El 27/10 es la entrega final de los 3 memos realizados. Se va a organizar de la siguiente manera:

Introducción: 1 página. (Poner de que se trata el trabajo, metodología) tiene que tener 3 párrafos.

Desarrollo: 2 páginas por memo.

Reflexiones finales: 1 página.

Hipotetizar las posibilidades de exclusión, voz de los propios estudiantes. Ya no se habla de conflicto cognitivo.

Tener en cuenta que no es un texto de análisis, es un posicionamiento.

"El informe tiene que estar traducido. Cómo lo van a decir. Tener un lenguaje y modo que le sirva al otro. Tiene que ser una intervención en sí misma y tiene que ayudar a pensar al enseñante".

En cuanto a los informes el profesor mencionó "primero el informe para la cátedra y después se reformula para la escuela". La entrega es a finales de octubre y en noviembre se lo modifica para la escuela.

#### **Anexo IV: Extractos del análisis de datos**

<b>Primera categoría: Dispositivos</b>		
<b>Fecha</b>	<b>Observador</b>	<b>Extractos</b>
02/06/2022	1B	Luego se realiza una lectura del análisis del caso de cada grupo: el profesor realiza preguntas sobre lo que las chicas

		leen ¿estás segura de eso? ¿ustedes qué creen?
09/06/2022	2B	Empiezan con un ejercicio de observaciones participantes: las chicas tienen que ir a algún lugar de la facultad a hacer observaciones de acuerdo a lo que mencionan los autores que leyeron. La actividad dura aproximadamente 20 minutos y se debe tener en cuenta al autor Urbano y Yuni.
23/06/2022	3E	Una de las herramientas que usa el profesor para seguir explicando las cuestiones de los registros son los videos del año pasado 2021 que fue en pandemia. Profesor: "Les voy a compartir videos del año pasado que grabé para que les ayude en la escritura de las observaciones".
07/07/2022	5D	Les pregunta si vieron los videos del aula virtual, ya que las intervenciones que se muestran ahí, son las que ellas van a hacer en los registros.
18/08/2022	6D	Finalizando la clase, el profesor aclara que la próxima semana van a seguir leyendo los grupos que faltan y que deben llevar un esqueleto de autores que hablen de conflicto sociocognitivo. Para ello tienen que rastrear en la biblioteca y en apuntes de otros años
25/08/2022	7A	“Finalizando la clase, el profesor comienza a dictar formalmente la consigna. "La ruta del nicho" dice, así se llama la actividad. Las estudiantes se ríen y él comenta “Bueno, se me acaba de ocurrir. Anoten, que estoy inventando. La primera...” 1. Caracterizar el nicho. "¿Que es el nicho? Son las condiciones pedagógicas y didácticas que posibilitan el desarrollo de un conflicto cognitivo". Dentro de esas condiciones la propuesta, consignas, desarrollo (respuesta de los aprendientes). "Y a todo lo van a llamar texto". Contexto: todo aquello que contiene la posibilidad u obstaculiza el nicho o texto.



		<p>2. Seleccionar entre 3 o 4 registros continuos o discontinuos, que vayan marcando la ruta, las condiciones para el desarrollo del conflicto.</p> <p>3. Unir los registros (uno al lado del otro) y con color rojo las partes de los registros que van formando una ruta del nicho.</p>
15/09/2022	11D	<p>Llegando al final de la clase, organizan los próximos encuentros. La semana siguiente es virtual, y les pide que para la próxima presencial tienen que entregar al menos dos situaciones donde se observe la posibilidad de la producción de ensayo-errores. El profesor denomina a este escrito como “memo” y aclara que es un escrito a modo de ejercicio, que no tiene específicamente una cantidad de páginas, pero que recomienda que mínimo tenga 2 páginas, y máximo 4. Además, aclara que no es un desarrollo conceptual, sino desarrollar las situaciones observadas y explicarlas.</p>
06/10/2022	13C	<p>El 20 de octubre deben entregar el último memo; el 27 de octubre el texto final que es la producción final de la cátedra (informe), debe tener:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción: presentación, de qué va a tratar el trabajo, las partes y la metodología. 3-4 párrafos.</li> <li>-2 páginas para cada memo</li> <li>-1 página para la reflexión final (hipotetizar respecto a las posibilidades de inclusión).</li> </ul>
06/10/2022	13E	<p>El profesor les dice que corrigió las entregas de los memos que fueron entregados la semana pasada y va llamando por grupo a su banco. Y menciona "cada una va a su proceso, con sus modos".</p>
<b>Subcategorías:</b> Actividades, consignas, señalamientos.		

**Segunda categoría: Herramientas para aprender**

Fecha	Observador	Extractos
02/06/2022	1C	Para realizar dicho análisis es importante tener en cuenta que se debe seguir ciertas pautas de escritura académica y ajustarse a la consigna que se pidió de manera escrita.
09/06/2022	2B	La escritura detallada de las notas de campo en el cuadro de dos columnas es un proceso que seguiremos trabajando y ejercitando, lo importante es poder diferenciar en lo escrito que no esté teñida la realidad es decir no contaminar el espacio natural.
07/ 07/ 2022	5B	Con respecto al informe dice “se debe presentar una información sistematizada y las técnicas que utilizan - es un proceso de escritura que corresponde a un género determinado”.
07/ 07/ 2022	5D	La estudiante sigue leyendo y van realizando interpretaciones de los recortes. Reflexionan sobre la potencialidad que puede tener una sola oración o un par de renglones, ya que a veces “unas pocas palabras dicen muchas cosas”.
25/08/2022	7C	Otro grupo pide para leer su registro de campo, comenta que utilizaron la técnica del cuadro para dividir de un lado de la hoja aquellas percepciones y lo subjetivo vivido en cada encuentro y del otro lado de la hoja lo que corresponde a lo más objetivo y literal.
29/09/2022	12A	<p>Uno de los estudiantes lee y el profesor dice: “para nosotros el “hacer pensar” es otra cosa. ¿cuándo vos le preguntas si o no a un niño, la respuesta es sí o no, cerrada”.</p> <p>“No es hacer pensar”. “No están provocando pensamiento”</p> <p>Continúa leyendo un estudiante. “Decilo de nuevo evitando el hacer o pensar”.</p> <p>El profesor agarra el registro, lee él. “No está claro en el registro”. “Bien, estoy entendiendo la situación. Ustedes no</p>

		<p>tienen que hacer un juicio. No es nosotros “rescatamos”.  “Ven, la escritura es esto” “Está llena de prejuicios”.</p>
<p><b>Subcategorías:</b> Prácticas de lectura en formación y prácticas de escritura en formación.</p>		

<b>Tercera categoría: Estudiantes</b>		
<b>Fecha</b>	<b>Observador</b>	<b>Extractos</b>
18/08/2022	6D	El profesor pide que lean otro registro; se ofrece un estudiante. Cuando finaliza de leer explica que ella no lo organizó en columnas, sino que lo escribió todo junto, separando entre paréntesis sus apreciaciones. El profesor aclara que las columnas son una opción, que mientras cada uno pueda identificar cada aspecto está bien.
25/08/2022	7A	Un grupo pregunta si pueden leer, a lo que el profesor les responde por supuesto.
29/09/2022	12A	Yo prefiero que mis estudiantes pasen por lo mismo que están haciendo. Finaliza diciendo, acá no se trata de que aprueben, se trata de que aprendan.
29/09/2022	12A	Esto puede parecer una clase expositiva pero las estoy evaluando yo no le llamo parcial. Sentí que no me representaba (aunque al principio si las daba así). El decir parcial a ustedes les supone un montón de cuestiones.
<p><b>Subcategorías:</b> Rol y Posición.</p>		