CONTEXTOS DE EDUCACION
© 2020 Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC.
Este artículo pertenece a la Revista Contextos de Educación Año 21 - Nº 29 y fue descargado desde: www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos

APRENDER A CONSTRUIR CONTEXTOS DE COLABORACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA. Una aproximación desde los procesos de práctica pre profesional en el ámbito escolar[1]

Ivone Jakob, Daniela Barbero, Paola Ripoll, Liliana Moyetta, Mariana Bottini, M. de los Ángeles Filippi

ijakob@hum.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Rio Cuarto
República Argentina

Palabras clave

Psicopedagogía

asesoramiento

relación de colaboración

aprendizaje

práctica pre profesional

Resumen

El contenido del artículo se enmarca en la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación correspondiente al último año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Una de las alternativas de práctica pre profesional que se ofrece a los estudiantes en esta materia refiere a intervenciones diversas en el contexto escolar, ya sea como acompañamiento educativo a niños y jóvenes en situaciones de dificultad con sus aprendizajes escolares o bien como asesoramiento a docentes en el diseño e implementación de propuestas didácticas para la enseñanza de contenidos curriculares. En ese marco, cobra especial relevancia la generación de un contexto de colaboración entre estudiantes practicantes y docentes involucrados. Interesa en esta ocasión compartir la complejidad inherente a la generación de ese contexto y analizar las dificultades con las que habitualmente se encuentran los aprendices de la práctica psicopedagógica para alcanzarlo. Como material de análisis hemos seleccionado la primera entrevista que dos alumnas practicantes mantuvieron con las docentes implicadas en los procesos de intervención. En términos generales, los problemas iniciales evidenciados por las practicantes para la construcción de una relación de colaboración y la definición conjunta del problema a abordar se vinculan tanto a aspectos procedimentales como conceptuales. Entre ellos: no hacer lugar o bien aceptar acríticamente las concepciones de los demandantes sobre el problema de intervención, asumir la búsqueda de soluciones antes de acotar conjuntamente el problema y dificultades para identificar, jerarquizar y operacionalizar el problema durante las entrevistas iniciales, ello en estrecha vinculación con el nivel de dominio de conocimientos especializados.

Cita sugerida: Jakob, I., Barbero, D., Ripoll, P., Moyetta, L., Bottini, M., Filippi, M. APRENDER A CONSTRUIR CONTEXTOS DE COLABORACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA. Una aproximación desde los procesos de práctica pre profesional en el ámbito escolar (2020). *Contextos de Educación* 29 (21)

Recibido: 20/12/19 Aceptado: 29/04/20

LEARN TO BUILD COLLABORATIVE CONTEXTS IN PSYCHOPEDAGOGY. An approach from the pre-professional practice processes in the school environment

Key words

Psychopedagogy

counseling

collaborative relationship

learning

pre-professional practice

Abstract

The content of the article is part of the Psychopedagogical Professional Practice in Education subject corresponding to the last year of the Bachelor's Degree in Psychopedagogy at the National University of Río Cuarto. One of the alternatives of pre-professional practice offered to students in this area refers to various interventions in the school context, either as an educational accompaniment to children and young people in difficult situations with their school learning or as advice to teachers in the design and implementation of didactic proposals for the teaching of curricular contents. Within this framework, the generation of a collaborative context between practicing students and involved teachers becomes especially relevant. It is interesting to share the complexity inherent to the generation of this context and to analyze the difficulties that the apprentices of the psychopedagogical practice usually encounter in order to achieve it. As a material of analysis we have selected the first interview that two students had with the teachers involved in the intervention processes. In general terms, the initial problems evidenced by practitioners for the construction of a collaborative relationship and the joint definition of the problem refered both to procedural and conceptual aspects. Among them: not make room or accept uncritically the conceptions of the plaintiffs on the problem of intervention, assume the search for solutions before jointly delimiting the problem; difficulties to identify, prioritize and operationalize the problem during the initial interviews, this in close connection with the level of specialized knowledge domain.

INTRODUCCIÓN

Lo que aquí compartimos se enmarca en la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación, correspondiente al último año de la Licenciatura en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto). Una de las alternativas de práctica pre profesional[2] que se ofrece a los estudiantes en esta materia refiere a intervenciones diversas en el contexto escolar, ya sea como acompañamiento educativo a niños y jóvenes en situaciones de dificultad con sus aprendizajes escolares o bien como asesoramiento a docentes en el diseño y desarrollo de propuestas didácticas para la enseñanza de contenidos curriculares.

La cátedra, sensible a las demandas genuinas que las escuelas plantean, intenta responder a ellas estableciendo -con explícita intencionalidad- una clara relación colaborativa. Se aspira a que ello redunde en una visión compartida entre los involucrados acerca de las intervenciones que se deciden llevar a cabo. Pretendemos que esa relación colaborativa y elaboración compartida de los problemas se construya a lo largo de las distintas fases que componen el proceso de intervención: a) construcción de la demanda de intervención y definición de la relación con los consultantes, b) evaluación psicopedagógica, c) propuesta de variaciones y d) cierre del proceso (Moyetta y Jakob, 2019).

En ese marco, cobra especial relevancia la generación de un contexto de colaboración entre estudiantes practicantes y docentes involucrados. Interesa en esta ocasión compartir el modo en que concebimos la intervención psicopedagógica, la complejidad inherente a la generación de un contexto de colaboración en el que esa intervención tenga lugar y analizar las dificultades con las que habitualmente se encuentran los aprendices de la práctica psicopedagógica para alcanzarlo, enfocando particularmente la primera fase de intervención.

LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ESCUELA COMO PRÁCTICA COLABORATIVA

Concebimos la intervención psicopedagógica como una práctica esencialmente compleja en tanto se orienta a comprender al sujeto en situación de aprendizaje (Bertoldi en Enrico y Fernández, 2020), situaciones signadas por múltiples y articuladas dimensiones (Matteoda en Moyetta y Jakob, 2019), en las que se reconoce la relevancia de la subjetividad, la trama de las relaciones intersubjetivas y las condiciones de los dispositivos que alojan el aprender y sus dificultades (Enrico y Fernández, 2020)[3]. La práctica de intervención involucra actuaciones críticas y reflexivas, apoyadas en la construcción de saberes contextualizados, ajustados a la situación (Valle, 2009), que suponen un diálogo permanente entre la teoría y la práctica (Moyetta, Valle y Jakob, 2007; Jakob, Moyetta y Valle, 2012) orientadas a la elaboración de marcos interpretativos sobre las situaciones por las que se consulta.

Así mismo, tal como lo hemos planteado en otra ocasión (Bergesse, Jakob y Moyetta, 2014), atender al carácter complejo del aprendizaje contextualizado, supone intervenciones que consideren y busquen la participación de otros (docentes, por ejemplo) en prácticas colaborativas que promuevan significados compartidos, tanto en lo referente a la comprensión del problema como en la generación de alternativas de acción. Así, es posible identificar otras dimensiones en la complejidad de la intervención psicopedagógica, particularmente referidas a la generación de contextos que posibiliten la participación de los otros implicados en todo el proceso. Es la trama relacional la que sostiene el problema inicial, pero es la misma trama reconfigurada a través de los intentos de cambio en las concepciones de los implicados, entre otros aspectos, lo que permite que la situación problema se modifique.

Pretendemos que la practica pre profesional de nuestros alumnos asuma las características de un proceso de asesoramiento colaborativo, tal como lo definen Sánchez y García (2005): colaborar es trabajar con alguien en una actividad significativa en tanto se persiguen metas relevantes y compartidas a través de ciertos medios y acciones, según las posibilidades de las partes implicadas.

Esta concepción (según Sánchez Miguel en Rosales, Jakob, Ripoll y Pelizza, 2018) alude a dos dimensiones diferentes, aunque íntimamente relacionadas: el proceso de resolución conjunta de problemas y la creación de una relación de colaboración: "La primera dimensión, de carácter cognitivo, consiste en construir una representación mental de un estado deseado y en la búsqueda de medios para alcanzarlo. La segunda dimensión tiene tanto un rasgo cognitivo como otro motivacional y emocional" (Rosales y otros, 2018, p. 193).

El proceso de resolución de problemas se estructura en fases, en las que también acontece la construcción de relaciones de colaboración, y aluden a: a) la definición de los problemas que se abordarán; b) la construcción de soluciones, esto es, planificar la intervención según el problema y las metas definidas en la instancia precedente y c) la evaluación tanto de las acciones realizadas como de los resultados alcanzados, a partir de la puesta en práctica de esas soluciones (Sánchez y García, 2005).

Interesa en este trabajo detenernos en el momento inicial del proceso, esto es, en la fase en la que se aspira a definir una demanda de intervención posible y, en ese marco, iniciar la configuración de un contexto de colaboración entre estudiantes practicantes y docentes involucrados.

Esta primera etapa recibe denominaciones diferentes en la bibliografía de la especialidad, pero, en líneas generales hay acuerdos en lo referente a los propósitos que se persiguen en este momento inicial y en las estrategias que se pueden implementar (Sánchez Miguel, 2000; Monereo y Castelló, 2004; Bonals y González, 2007).

En relación a ello, en lo que sigue, compartimos los planteos que, desde una perspectiva sistémica, permiten comprender la complejidad que supone la instancia inicial para la intervención psicopedagógica y que hemos presentado en un trabajo reciente (Moyetta y Jakob, 2019).

La importancia de este primer momento reside en poder configurar un problema que generalmente en sus inicios suele ser formulado como queja o malestar; en general se enuncian rasgos de una situación problemática de manera desordenada, se ofrece información sin un criterio de priorización, a veces confusa o incompleta y, en ciertas oportunidades, se expresan algunas preocupaciones con una modalidad catártica, sin que se advierta el grado de implicación o el deseo del consultante de involucrarse en la solución de lo que plantea.

Los problemas que dan origen a una intervención profesional están muy lejos de constituirse en problemas bien definidos que han de ser resueltos de modo único; muy por el contrario, lo que se le presenta al profesional son situaciones problemáticas sobre las cuales tendrá que ir focalizando y redefiniendo, hasta construir con el consultante un proble-

ma posible de ser abordado. Además de precisar la demanda, esto es, sobre qué se habrá de trabajar, es necesario definir el modo en que consultor y consultante se involucrarán. Dicho de otro modo, es necesario avanzar sobre la focalización tanto del contenido del asesoramiento así como de la relación de colaboración.

Los sentidos, significados y representaciones atribuidas al problema, las expectativas sobre las posibilidades y límites de solución, las manifestaciones de interés y disponibilidad mutua para resolverlo, las percepciones sobre el rol de cada uno de los involucrados, entre otras cuestiones, conducen a que el profesional asuma lo que Selvini Palazzoli (1993) denominó *la definición de la relación*. La autora afirma: "En todo intercambio, en toda información por parte de uno o varios integrantes, los mensajes referentes al contenido van acompañados de otros atinentes a la definición de la relación" (Selvini Palazzoli, 1993, p. 66); es por ello que el profesional debe explicitar claramente, y antes de comenzar su trabajo, cómo se posicionará en la relación con el o los otros en la institución.

Siguiendo los planteos teóricos de autores que se inscriben en la perspectiva sistémica, todo contexto que implique una definición rígida de la relación acarrea consecuencias poco favorables para la intervención en virtud de la dinámica y de la posición de los distintos actores en la trama institucional. Por ello optamos por aquella cuyo atributo esencial lo constituye *la colaboración*. Un contexto relacional colaborativo implica definirse como complementario del otro, en palabras de Selvini Palazzoli (1993, p. 74) "necesitado de la información y conocimientos que puedan proporcionar los demás, implícitamente define a sus interlocutores como pares y los invita a cada uno en el marco de su competencia a formar una alianza que apunta a un objetivo común". En este marco cooperativo entre partes se inscribe el problema sobre el cual se va a intervenir y las alternativas de cambio que se van a proponer.

El sostenimiento de un marco colaborativo en la institución escolar no es tarea sencilla para los profesionales que intervienen en ella. Esta fragilidad en la relación es indicador, entre otros, de la modalidad que asumen hoy los lazos sociales en general y la escuela como parte de la arquitectura de una sociedad, los replica. La colaboración abre posibilidades, pero requiere cierta vigilancia cuando aparecen elementos que la afectan en su continuidad y consistencia deslizando la relación a otro contexto. Esto es parte también de lo que el profesional debe atender.

LA COMPLEJIDAD Y LAS DIFICULTADES INHERENTES A LA GENERACIÓN DE CONTEXTOS DE COLABORACIÓN

Las formulaciones precedentes, recuperadas del trabajo de Moyetta y Jakob (2019), nos permiten dar cuenta de la complejidad que supone encarar procesos de intervención desde los cuales se pretenda generar contextos de colaboración y definiciones compartidas sobre los problemas a abordar. Dicho de otra manera: no resulta tarea sencilla. Sánchez y García (2005) advierten que existe acuerdo respecto de que el asesoramiento debiera inscribirse en la perspectiva que acabamos de delinear pero que, sin embargo, no tenemos conocimientos suficientes respecto de las intervenciones que efectivamente se despliegan. Es particularmente sugerente el título del trabajo de Sánchez y García (2005): *Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace.*

Nuestra finalidad es reconocer las dificultades con las que habitualmente se encuentran los aprendices de la práctica psicopedagógica para crear contextos colaborativos y definiciones compartidas de los problemas sobre los cuales trabajar. Consideramos que la identificación y el análisis de estas dificultades, se convierte en una instancia valiosa de formación para nuestros futuros psicopedagogos en tanto pueden ser objeto de reflexión.

A los fines de identificar las dificultades aludidas nos valemos de las categorías propuestas por Sánchez Miguel (2000). En su trabajo el autor identifica, a través de la observación del desempeño de asesores profesionales, dificultades que pueden incidir en el logro de los propósitos de la fase inicial de la intervención, particularmente referidos a la creación de una relación de colaboración y en lo referente a la formulación conjunta del problema.

Entre las razones que dificultan la creación de la relación de colaboración identificadas por el autor, rescatamos las siguientes (Sánchez y García, 2005; Sánchez Miguel, 2000):

Teorías injustas. Se advierten creencias discrepantes sobre las causas del problema y se torna necesario distinguir la acción de escuchar la visión de alguien de la de ceder ante la visión de alguien. Recoger todas las preocupaciones sin que ello suponga asimilarlas.

Problema solución. Implicarse en la búsqueda de soluciones antes de acotar conjuntamente cuáles son los problemas. Una solución explicación desconectada de las preocupaciones de los profesionales se convierte en una amenaza para ellos.

Desconfianzas. Se necesitan recursos conceptuales (escuchar no es ceder) y estratégicos (cómo escuchar sin que ello suponga asumir) para manejar situaciones ambivalentes.

Hiperresponsabilización. Tendencia de los asesores de invadir o sustituir el papel que formalmente le corresponde al asesorado.

Por su parte, con relación a la construcción conjunta del problema, Sánchez Miguel (2000) señala que se trata de una habilidad esencial pues supone que personas diferentes lleguen a formular los problemas de forma semejante y resoluble. Para ello es necesario diferenciar tres aspectos: identificar y categorizar los problemas que preocupan al asesorado, jerarquizarlos según la importancia que se les atribuye y definir de forma operacional aquel que se considera relevante. En relación a ello el autor advierte dos dificultades:

Uso de estrategias de definición. Es necesario mostrar el control del proceso de identificar, jerarquizar y operacionalizar el problema, evitando que la entrevista se convierta en lluvia de problemas heterogéneos.

Definición y conocimientos especializados. La definición de los problemas puede requerir la aplicación de conocimientos especializados que no siempre están disponibles. Para avanzar en la identificación de los problemas no basta con desplegar ciertas estrategias (catalogar, jerarquizar, operacionalizar), también es necesario saber de estos problemas.

DIFICULTADES PARA GESTAR UNA RELACIÓN DE COLABORACIÓN EN LOS PROCESOS DE PRÁCTICA PRE PROFESIONAL

En lo que sigue mostramos situaciones en las que estas dificultades a las que nos referimos en el apartado precedente se tornan evidentes. Tomamos para ello los registros de encuentros iniciales que tuvieron lugar entre docentes y dos estudiantes en el comienzo de sus trabajos de campo en torno a problemas preliminares diferentes: la preocupación por las dificultades de un niño de primer grado (Extracto de entrevista 1) y el interés por generar una propuesta para la enseñanza de contenidos del área de Lengua en cuarto grado (Extracto de entrevista 2).

Veamos en primer lugar algunos fragmentos de la entrevista inicial con la maestra del niño de primer grado por el cual se había demandado la participación de la practicante. Entendemos que a lo largo de esta entrevista se advierten dificultades vinculadas a la posibilidad de comenzar a gestar una relación de colaboración. El intercambio entre la alumna practicante y la docente está atravesado por el desafío que supone hacer lugar a ideas discrepantes que sostienen una y otra respecto de las dificultades de aprendizaje del niño por el que se han encontrado. Para Luna y Martí (2008) es uno de los obstáculos más relevantes a superar para configurar un trabajo colaborativo, además de generar una actitud de desconfianza por parte del profesional respecto de las intenciones del docente, quien, por su parte puede sentirse atacado o al menos no comprendido.

Extracto entrevista 1

Docente (D): Yo, para mí, es porque tiene un problema neurológico. Algo en su forma anatómica, debe tener algo la criatura. Porque yo tengo chicos que le cuesta, pero yo sé que si lo apoyo va a avanzar. Pero S. no, me da la sensación que tiene un problema que no lo deja aprender.

Alumna Practicante (AP): ¿Crees que puede haber otro factor?

D: Y otro factor no… porque me parece que es eso. Porque el si vos[4] lo ponés a participar él participa. Y es como que no se concentra porque es algo más fuerte que él, algo le pasa. Esto que se levanta, va y molesta, es hiperactivo.

[…]

AP: ¿Vos qué esperas que haga yo, qué expectativas tenés?

D: (Silencio)… Como que… a través de tus intervenciones puedas… mmm… ver algo que a lo mejor no veo yo, ver cuál es la problemática de este nene. Como dice acá (señala el legajo) "necesita si o si fonoaudiólogo". Como que necesito otra visión. Si las maestras le decían que necesita neurólogo ver si realmente necesita neurólogo. Que sé yo, una cosa así. Porque a lo mejor vos vas a trabajar, tampoco vas a lograr mucho si el nene tiene esa problemática, no lo vas a lograr. Yo no digo que vos vas a venir y S. va a… no…

AP: Ni yo, ni el neurólogo solo…

D: Eso… yo quiero saber realmente si es un nene que es para esta escuela. A lo mejor yo soy muy drástica. Porque a lo mejor está perdiendo el tiempo. Como pasó con un nene de la tarde que en tercer grado le dijeron no esté nene es para escuela especial, pobre santo. No quiero que pase con él y diga "como la maestra de primer grado no se dio cuenta", o jardín. Si realmente es para este colegio y como lo podemos ir manejando. A lo mejor S. irá a aprender hasta el 20 no más…

AP: Yo no voy a hacer ningún cambio mágico, ni que va a haber otro S.

D: Pero por ahí decir, este nene la maestra no puede hacer nada, necesita el apoyo del neurólogo viste… que se yo… O a lo mejor con esto de la hiperactividad lo medican y el nene anda bien. Porque yo tenía un nene en tercer grado y no lo podían dominar, hacerle entender a los padres que el nene necesitaba que lo manden al neurólogo. El nene lo medicaron en segundo y tercero. Vos vieras como el nene cambio. El día que no estaba medicado te dabas cuenta, porque él no podía concentrarse, ¿viste? Y un nene que los padres se pusieron neurólogo todo el año y psicopedagoga todo el año y el nene avanzó, pasó a cuarto. Y a lo mejor con S. puede pasar lo mismo. Capaz necesita un neurólogo. Como para decir bueno y agarrarla a la madre y decirle bueno… que tenga un apoyo. El nene va a llegar a segundo grado y cómo la maestra no hizo nada…

AP: Tampoco es pasar por pasar. A ver… Yo desde lo que trabaje acá, va a ser más que nada con vos para ver cómo podemos juntas hacer que él vaya avanzando dentro del aula.

D: Claro, y si no podemos ¿qué hacemos?

[…]

D: Si, a lo mejor yo me conformo si los otros, suponete, ya hacen oraciones cortitas, que él aunque sea me ponga palabras sueltas, pero se relacione con lo que estamos hablando.

AP: Claro, por ejemplo, en la propuesta que armemos las dos, ponemos objetivos mínimos que él pueda ir logrando…

D: Yo si logra eso yo estaría contenta, porque yo ahora siento que no logra nada…

AP: A lo mejor estas con una visión más negativa. Yo quiero tratar de pensar que algo siempre se puede hacer y bueno por más que no tengamos el apoyo de la familia o que ellos lo manden al neurólogo… entre nosotras dos algo tenemos que poder hacer. Tenemos que pensar el aula como un espacio en el que él pueda desarrollarse. A lo mejor con lo que vos le estas proponiendo, él no puede.

Recuperamos aquí algunos análisis que ya hemos presentado en ocasiones anteriores (Bergesse, Jakob y Moyetta, 2014). Nos encontramos con importantes discrepancias interpretativas. En efecto, la maestra plantea que las dificultades de S. *"en todas las áreas de aprendizaje"* se deben a *"algo anatómico y neurológico",* al mismo tiempo que enuncia los beneficios de una serie de variados tratamientos con profesionales y la administración de medicación a niños que tienen problemas de atención. Desde esta posición, podría inferirse un pedido de intervención que ofreciera elementos para justificar la creencia según la cual el problema del niño tiene un origen orgánico y la conveniencia de su asistencia a la escuela especial.

Ahora bien, sabemos, en tanto docentes que acompañábamos a la estudiante en este trabajo, que la alumna estaba posicionada en una concepción bastante distante de la interpretación que ofrecía la maestra sobre la situación de S. Sin negar la posible incidencia de aspectos orgánicos en los problemas de aprendizaje, la estudiante asume -en concordancia con el paradigma que sostiene la cátedra- una perspectiva contextual del aprendizaje y ello supone ampliar la mirada hacia las diferentes dimensiones que hacen que el aprender de S. se configure de esta manera y no de otra.

Tolerar estas ambigüedades se torna un desafío. Tal como lo afirma Sánchez Miguel (2000) es necesario diferenciar la acción de escuchar y comprender la visión del otro, actitud absolutamente imprescindible para generar relaciones de colaboración y para responder a lo que el demandante advierte como problema, y la acción de ceder ante la visión de ese otro. Ante concepciones tan diferentes a la suya, la practicante no ha logrado posicionarse en una actitud comprensiva, que haga lugar a las preocupaciones de la maestra, más allá que no las comparta. Dado que no concibe

la intervención sin pensar en modificar las condiciones del aula se aleja cada vez más del planteo de la docente en su intento por perfilar la intervención centrada en las dificultades del niño. Así enuncia: "*Ni yo, ni el neurólogo solo…"; "Yo no voy a hacer ningún cambio mágico, ni que va a haber otro S.*"

Por otra parte, advertimos que la practicante pretendía orientar el trabajo en torno a modificaciones en las condiciones de enseñanza, propuesta muy alejada aún de los marcos interpretativos y preocupaciones de la docente. Podría afirmarse que tal pretensión, al anticipar una solución solo gestada en la mente del aprendiz de psicopedagogía y que no atiende en sentido estricto al problema tal como fue formulado por la docente, genera en el consultante la sensación de no sentirse escuchado. No es lo mismo proponer el inicio de un proceso de valoración acerca de la situación de S. -aun aclarando la necesidad de considerar su actuación en contextos diversos- y que a partir del conocimiento generado en esa instancia se valoren posibles líneas de acción que incluyan tanto las que ya fueron pensadas por la docente (asistencia neurológica o derivación a la escuela especial), como otras en las que aún no ha pensado -tales como valorar qué aspectos del trabajo áulico podrían ser objeto de revisión- que proponer explícitamente, desde el inicio mismo del proceso, la necesidad ineludible de modificar las prácticas de enseñanza luego de la valoración psicopedagógica inicial. No estamos cuestionándonos la necesidad de promover cambios en el escenario áulico, lo que pretendemos es poner de manifiesto el desafío que supone el despliegue de recursos estratégicos que permitan atender genuinamente a la preocupación del consultante y el marco interpretativo del profesional.

El material que se presenta a continuación evidencia las dificultades que pueden presentarse en la definición conjunta del problema a abordar. La entrevista en su totalidad se convierte en una enumeración de problemas que se van adicionando unos a otros, incluso en algunas ocasiones propuestos por la misma estudiante, carentes de relación entre sí que permitan pensar en algunos sentidos e interacciones entre los elementos de las problemáticas enunciadas, sin que se focalice y profundice en algunos de ellos. Esos problemas refieren a la enseñanza de la escritura de cuentos, a la motivación o interés de los alumnos, a las dificultades de aprendizaje de algunos niños en particular, al nivel de aprendizaje alcanzados por el grupo en lo referente a la escritura, al nivel de agresividad en el aula, a la falta de acompañamiento familiar, a la articulación entre las tareas del aula y las que se ofrecen en el apoyo escolar.

Extracto entrevista 2.

Alumna Practicante (AP): Quería saber bien en que tenés interés vos que trabajemos… Por qué vos consideras que es importante que trabajemos en el área de cuento como nos habías dicho…

Docente (D): Claro, en lengua si… en cuentos, porque a ver… primeramente tendríamos que empezar más con lecto-escritura, ¿viste? Porque son chicos que si bien están en cuarto grado, pero están para un segundo grado ¿viste? Por ejemplo en el tema de la escritura hay muchos que todavía escriben todo junto, no separan palabras, hay otros que confunden la "d" con la "b", las silabas compuestas muchos no las usan, no se dan cuenta de la "tl", la "pl" ¿viste? Entonces mi idea era como… lo que dijo la profesora era un proyecto a terminar a fin de año, ¿no es cierto?, lograr los resultados a fin de año…

AP: Si…

D: Entonces digo, bueno ir trabajando con esto y terminar con un cuento que ellos puedan producir un cuento corto, no le vamos a exigir tanto, para que ellos después puedan ir a otro lado y leerlo, entonces para que ellos puedan ver que ellos también pueden hacer cosas, porque hoy hay muchos que están frustrados porque no pueden escribir…

AP: O sea, vos pensás que es un tema de motivación también, para lograr motivar un poco a los chicos…

[…]

AP: Entonces ¿vos tenés interés que se trabaje con el curso en general?

D: Si, con todo el grado, focalizando en esos casos, que yo después te voy a marcar cuales son. Hay uno que posiblemente a partir de este trimestre ya empiece con adecuaciones significativas, porque es un chico que tiene 12 años ¿viste? Y escribe en imprenta mayúscula y… une las palabras… yo después te voy a mostrar algunos trabajos de él, vas a ver en qué condiciones está…

[…]

AP: Bueno… ¿a qué crees que se debe este problema?

D: Ehhh… pasa que el año pasado este grupo tuvo muchos cambios de maestros, ¿viste? Entonces pienso que por ahí puede ser o… o bien que es un grupo, que la mayoría son varones, es más habían quedado 14 varones y 1 nena, porque en realidad son 2 nenas, pero hay una que viene una vez a la semana ¿viste? Es un problema el que tenemos ese también con las familias, que no los mandan a la escuela, entonces eran 14 varones y 1 nena; todos con problema de conducta, entonces la mayor parte del tiempo vos la pasas trabajando en la conducta… y se te van las horas y los contenidos quedan… y bueno el menor tiempo lo usas para los contenidos, porque son chicos muy agresivos, bueno no te quiero asustar (risas)… y justo se han juntado todos los varones medios bravitos ¿viste? Y hay una sola nena, ahora la semana pasada se incorporó otra nena más, entonces ahora habría 3 que en realidad vienen 2…

AP: ¿Hay muchos chicos que faltan así mucho a clases?

D: Mmmm… No, esta familia sí, con otros hermanitos que tiene en otros grados pasa lo mismo…

AP: ¿A vos que te interesa modificar, cambiar en torno a esta problemática?

D: Yyy… Por ejemplo me encantaría que la familia los acompañe, pero yo sé que eso bueno, no depende de nosotras… Por ejemplo vos le das deberes y vienen en la misma, o sea no hicieron nada en la casa. Yo les mando nota por ahí, en cuanto a los deberes, y nada… Pero, ¿Qué pasa? Que los papás no saben leer ni escribir, y es como que vos por ahí le pedís peras al olmo, porque que los van a ayudar si los padres por ahí han ido hasta primer grado, segundo grado…

[…]

AP: ¿Por qué solicitaste ayuda?

D: Es que en realidad yo no solicité (risas)… Si, por ejemplo yo presente en dirección el caso este del grado en qué situación estaba con la evaluación de diagnóstico, hice una fundamentación de porque iba a trabajar con otros contenidos diferentes a los que yo había planificado para el año… porque yo había planificado, que se yo, el cuento tradicional; y digo ¿Cómo voy a empezar con el cuento si los chicos no saben leer? No saben leer, no saben escribir… entonces bueno, empecé a trabajar con ellos, a trabajar con todas las letras que por ahí la cursiva les cuesta un montón, entonces lo he dejado un poco de lado, y bueno que trabajen con la imprenta… con la que ellos puedan trabajar… y, bueno hice todo unos cambios en la planificación ¿viste? Entonces pienso que de ahí la directora tomó bueno, vamos a ver acá que ustedes puedan trabajar con este grupo…

AP: ¿Qué te hace pensar que necesitan ayuda para poder afrontar esta situación?

D: Y bueno, en las cosas que veo cada día… En las producciones que ellos tienen, que hacen… y en el día a día como van progresando, por ahí retroceden…

AP: Claro, ¿Y consideras que con una ayuda "extra" eso se puede tratar de solucionar?

D: Yo creo que si… Si, si… Justamente yo digo, si los padres ayudaran un poquito en la casa ¿viste? Podría ser… Y bueno con la ayuda tuya, de ustedes, también podemos hacer algo… Esperemos…

[…]

AP: Bueno… ¿Qué rescatás vos de esta forma de proceder en el apoyo que puede servir para la intervención?

D: Bueno, mira yo en realidad no sé cómo trabajan a la tarde, de qué forma… Yo en realidad le doy los contenidos con los que estamos trabajando y los chicos que están a la tarde los refuerzan; pero no sé de qué manera están trabajando… Ni tampoco sé de qué manera podríamos unificar para que estemos bueno, vos, a la mañana y a la tarde trabajando juntos…

Además de no jerarquizar los problemas enunciados por la maestra, la alumna practicante no logra insertarlos en un contexto conceptual que posibilite definirlos. En el dominio de los estudios del aprendizaje de la escritura y su didáctica, por ejemplo, es posible pensar la escritura de cuentos y su enseñanza a la par de la enseñanza y aprendizaje del sistema de escritura. Anclajes de este tipo permitirían revisar la idea de escribir cuentos *al final*, articular contenidos de enseñanza, hacer lugar a la promoción de situaciones desafiantes para los chicos y así atender al interés por las tareas que se proponen en el aula.

SOBRE LA NECESIDAD DE ENSEÑAR A CONSTRUIR CONTEXTOS DE COLABORACIÓN

¿Qué consecuencias formativas se derivan de lo que hemos expuesto hasta aquí? Como docentes formadores de Psicopedagogos asumimos el desafío de promover situaciones de aprendizaje que contribuyan a que los estudiantes aprendan a construir contextos de colaboración desde los momentos iniciales en que se gesta un proceso de intervención psicopedagógica. Tal como se desarrolló a lo largo del trabajo, aparecen muchas veces dificultades ligadas a este proceso. Por lo tanto, implica un esfuerzo explícito para el practicante de psicopedagogía la definición en simultáneo tanto del contenido de la demanda de asesoramiento así como la posibilidad de co-construir una relación de mutua implicación y colaboración en la exploración del problema y en la búsqueda compartida de soluciones, que apunten a generar variaciones en la naturaleza de la oferta educativa realizada al o los niños y jóvenes. Entendemos que ello contribuye al logro de mayores posibilidades de inclusión educativa o a la mejora en las oportunidades de aprender de los alumnos por los cuales se nos consulta. Propiciar espacios colectivos de revisión y reflexión en estas instancias de entrevistas iniciales de manera conjunta entre docentes de la cátedra y los estudiantes de psicopedagogía, habilita tornar observable estas dificultades y diseñar alternativas y estrategias de intervención que intenten mejorar las condiciones de los contextos de asesoramiento.

Ahora bien, asumir los retos formativos a los que estamos haciendo mención supone considerar que las dificultades para generar contextos de colaboración y construir significados compartidos alude a la complejidad de las situaciones de intervención y que no solamente se acotan a la condición de aprendiz de nuestros estudiantes. En efecto, los profesionales de la psicopedagogía nos vemos permanente interpelados por los desafíos que supone trabajar en colaboración con otros y en torno a problemas que puedan ser definidos de modo compartido (Moyetta y Valle, 2006); ello supone prácticas reflexivas en cada escenario de intervención.

Notas

1. El contenido de este artículo fue presentado en el 5to Congreso Nacional de Psicopedagogía *La psicopedagogía en el cruce de escenarios, sujetos y prácticas en los tiempos contemporáneos*, organizado por el Colegio Profesional de Psicopedagogos de La Rioja y la Universidad Nacional de La Rioja – Dirección de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía. 29 y 30 de Septiembre de 2018. La Rioja, Argentina.

2. La cátedra propone tres alternativas de prácticas: I) intervenciones referidas a demandas de atención individual de niños o adolescentes que muestran dificultades en el aprendizaje escolar, II) intervenciones focalizadas en el diseño e implementación de proyectos de diferente índole y III) participación en proyectos de acción tutorial y de orientación vocacional.

3. Las autoras aluden particularmente al dispositivo escolar, en este trabajo hacemos extensiva la idea de dispositivo a las condiciones que se configuran en ámbitos diferentes al escolar.

4. En el habla del español rioplatense la locución *vos* corresponde a *tu*. Las locuciones *ponés, querés, rescatás*, etc. corresponde a *pones, quieres*, *rescatas, etc*.

Referencias

Bergesse, G.; Jakob, I. y Moyetta, L. (2014). Santiago no aprende a escribir: la complejidad del quehacer psicopedagógico en la escuela. II Jornadas de Investigación e Intervención Psicopedagógica. Universidad Católica de Córdoba. 12 y 13 de junio de 2014. Córdoba, Argentina.

Bonals, J. y González, A. (2007). La demanda de evaluación psicopedagógica. En Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (Comps.) *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona, España: Graó.

Enrico, L. y Fernández, M. L. (2020). Aprendizaje escolar: contribuciones desde una investigación epistemológica en psicopedagogía. *Contextos de Educación* 28(20). Recuperado de: www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos

Jakob, I.; Moyetta, L. y Valle, M. (2012). El aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica en el dominio del asesoramiento educativo. *Contextos de Educación* 12. Recuperado de http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/jakob.html

Luna, M. y Martí, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Revista de currículum y formación del profesorado* 12. Recuperado de: https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART11.pdf

Monereo, C. y Castelló, M. (2004). Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. En Badía, A.; Mauri, T. y Monereo, C. *La práctica psicopedagógica en contextos de educación formal*. Barcelona, España: UOC.

Moyetta, L. y Jakob, I. (2019). La intervención psicopedagógica en la escuela. Aportes para pensar la inclusión educativa de niños y adolescentes. En A. Ocampo González, S. Vercellino, R. van de Heuvel y M. I. Barilá *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones CELEI. Recuperado de: https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/18

Moyetta, L. y Valle, M. (2006). Asesoramiento psicopedagógico y cambio en el sistema escuela. *Cronía* 5(1) 2005/2006 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.

Moyetta, L.; Valle, M. y Jakob, I. (2007). El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica. En Rivarosa, A. (Comp.) *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina. Recuperado de: http://www.unrc.edu.ar/academica/pdf/cuadernillo10.pdf

Rosales, P.; Jakob, I.; Ripoll, P. y Pelizza, L. (2018). Asesoramiento didáctico para la enseñanza de la lectura. Análisis de las intervenciones de un asesor en interacción con una docente. *Traslaciones*, 5(9), pp. 189-208. Recuperado de: http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1317/847.

Sánchez Miguel, E. (2000). El Asesoramiento Psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje* Nº 91, pp. 55 – 77.

Sánchez, E. y García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En Pozo, I. y Monereo, C. (coords). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, España: Graó.

Selvini Palazzoli, M.; Cirillo, S.; D Etorre, L.; Garbelini, D.; Ghezzi, D.; Lerma, M.; Luchini, M.; Martino, C.; Mazzoni, G.; Mazzuchetti, F.; Michele, M. (1993). *El mago sin magia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Valle, M. (2009). *La intervención psicopedagógica. Problemas y perspectivas actuales. Contextos de Educación* 12(12). Recuperado de: http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/valle.html