

Pareja educativa y modalidad de aprendizaje

Educational couple and learning modality

Elisa Emma Azar ¹

Resumen: El objetivo de este trabajo es aportar un material teórico que acompañe los procesos de enseñanza de la técnica La pareja educativa, dentro del proceso diagnóstico psicopedagógico. Se procura sistematizar aportes respecto al test de la pareja educativa y proponer un dispositivo de análisis que nos permita inferir rasgos de la modalidad de aprendizaje del sujeto. Para ello, organizamos la presentación en tres apartados. El primero trata del origen y la creación del test. El segundo apartado es una revisión del uso de esta técnica en trabajos de investigación y su versión como técnica proyectiva psicopedagógica. Finalmente, se hace foco en la pareja educativa como técnica psicopedagógica incluida en el diagnóstico psicopedagógico. Se revisan los conceptos de asimilación y acomodación, modalidad de aprendizaje y, en último lugar, se propone un modo de analizar los indicios recogidos por la técnica que permita valorar el vínculo educativo e inferir rasgos de la modalidad de aprendizaje.

Palabras clave: test, evaluación, proceso de aprendizaje

Abstract: The objective of this work is to provide a theoretical material that accompanies the teaching processes of the Educational couple technique, within the psychopedagogical diagnostic process. It seeks to systematize contributions regarding the test of the Educational couple and to propose an analysis device that allows us to

¹ Doctora en Psicopedagogía. Especialista en Psicopedagogía (orientación en Sociopsicogénesis). Magíster en Planificación y Gestión Educacional. Licenciada en Psicopedagogía con Orientación en Clínica Psicopedagógica. Profesora universitaria en Psicopedagogía. Docente, investigadora y directora de programa estable de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: eazar2002@yahoo.com.ar

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 41, abril-septiembre 2023. Pág. 67-91.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(41\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(41)04) / Recibido: 7/09/2022 / Aprobado: 18/11/2022.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

infer features of the subject's learning modality. To do this, we organized the presentation into three sections. The first deals with the origin and creation of the test. The second section is a review of the use of this technique in research work and its version as a psychopedagogical projective technique. Finally, the focus is on the Educational Couple as a psychopedagogical technique included in the psychopedagogical diagnosis. The concepts of assimilation and accommodation, learning modality are reviewed and, finally, a way of analyzing the indications collected by the technique that allows assessing the educational link and inferring features of the learning modality is proposed.

Keywords: test, evaluation, learning process

Introducción

Toda intervención psicopedagógica requiere de un primer momento de conocimiento del sujeto-objeto sobre el cual se realizará la intervención. En otras palabras, es menester reconocer y respetar la singularidad del aprendiente, cada vez que procuramos intervenir, ya sea con acciones de promoción, prevención o asistencia.

Comprendemos al diagnóstico psicopedagógico como una estrategia de conocimiento, que "implica procesos de toma de decisiones [...] en los cuales el profesional elige y recupera de manera coordinada los conocimientos conceptuales y procedimentales que necesita para descubrir la modalidad de aprendizaje y/o el significado de la dificultad de aprendizaje" (Azar, 2017, pp. 113-114).

Delinear la modalidad de aprendizaje de un sujeto requiere de la repitencia y convergencia de distintos y distintivos indicios que nos permitan reconocer al sujeto aprendiente en sus múltiples dimensiones, así como los diversos factores puestos en juego en los procesos de aprendizajes. Dichos indicios son recogidos a partir de la realización de diferentes entrevistas, así como de la aplicación de test y/o técnicas. Entre las técnicas, La pareja educativa aporta al reconocimiento de los vínculos educativos. En esta ocasión, se reúnen y sistematizan distintos aportes (Casullo y Cayssials, 1994; Coviella de Olivero y Van Der Kooy de Palacios, 1985; Etcheverry y Moreyra, 2015; Pozzi, 2000, 2011; Fernández, 1987, 1992, 2000, 2014; Paín, 1975, 1985, Oyarzo y Arias, 2019) que abonan la premisa de que, en la producción demandada por el test de la pareja educativa, se puede identificar el interjuego asimilativo-acomodativo de funcionamiento del sujeto, así como su vinculación con el enseñante y los objetos de conocimiento. También, proponemos un análisis que permite hacer inferencias sobre la modalidad de aprendizaje; inferencias que, como todos los indicios, deben valorarse en su integración.

1- Origen y creación del test de la pareja educativa

Jaime Bernstein², en 1964 y a partir del test proyectivo de La persona de Machover, construye el test de Las dos personas, o test de La pareja. Para ello, realiza una modificación en la consigna del primero, solicitando al consultante /paciente dibuje dos personas en la misma hoja. La intención es explorar al igual que en el test casa-árbol-persona (HTP) en lo referente a la figura humana, la expresión de sí mismo, la identidad sexual y el esquema corporal y, a su vez, valorar aspectos vinculares. Esto es, el tipo de vínculo de pareja que la persona en cuestión mantiene, en la fantasía, tanto consciente como inconsciente (objetivación de la pareja interna). Ello es a partir de su modo de funcionar en la situación del test y con el mundo externo. La consigna que da Bernstein, al igual que en el Test de Machover, tiene cuatro partes: 1- "dibuje dos personas", 2- "póngales el nombre y la edad que pudieran tener", 3- "escriba una historia que relate qué les ocurre, qué piensan y qué sienten los personajes" y 4- "póngale un título a su historia". Finalizada la consigna, el autor considera que, de ser posible, se le pregunte al consultante/paciente, sobre la elección del nombre, si son de personas conocidas o de un personaje. Se procura que dé cuenta de la elección y, en caso de que de la historia no se deduzcan cualidades, que los describa.

En 1984, Renata Frank de Verthely, Sara Baringoltz de Hirsh y Mónica Guinzbourg de Braude (p. 42) publicaron una presentación metódica de los criterios de interpretación, que transcribimos en el Cuadro 1.

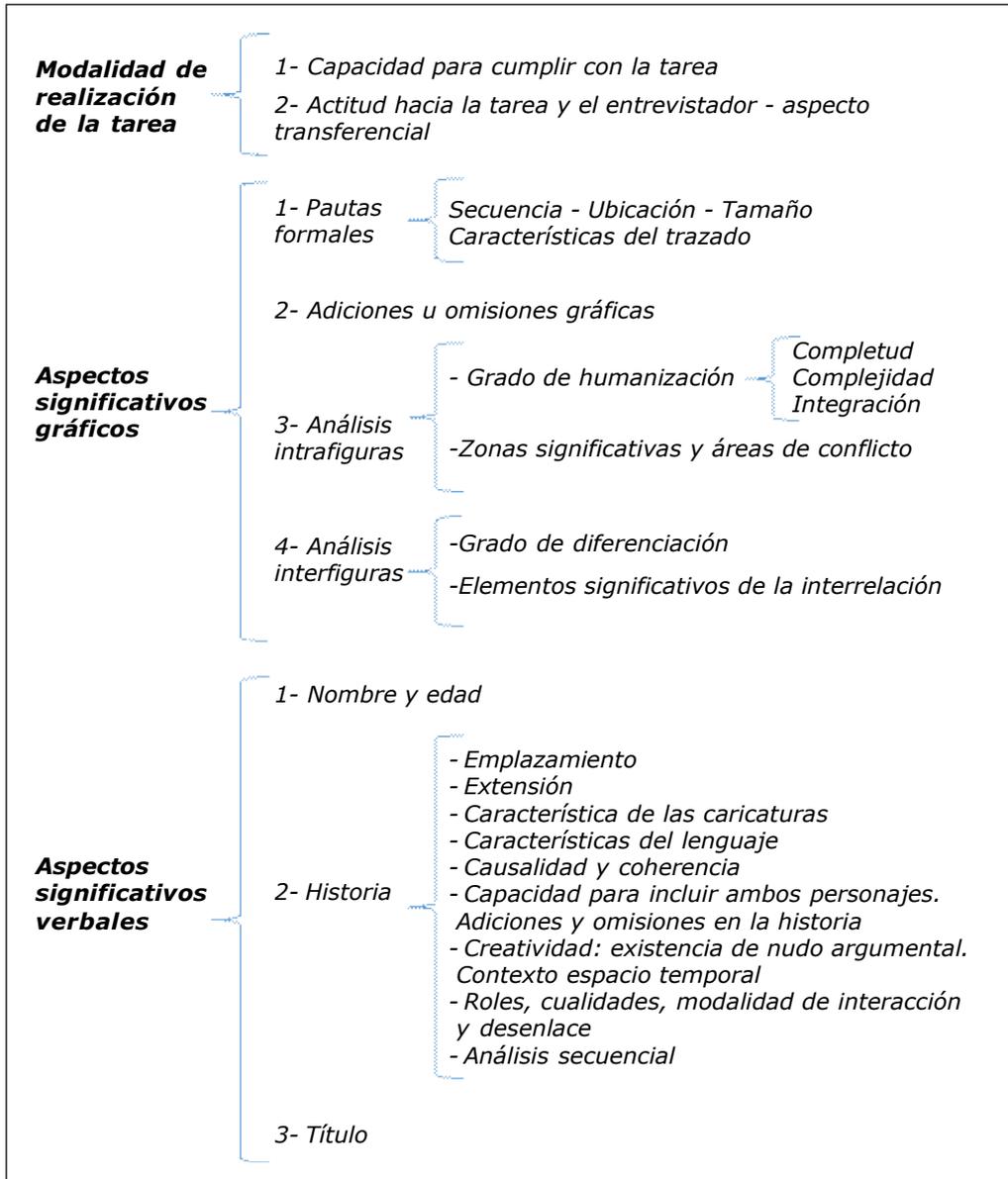
Años antes de 1985³, Malvina Oris y María Luisa Siquier de Ocampo realizan una adaptación del Test de dos personas con el propósito de *valorar específicamente el vínculo educativo*. Así presentan el Test de la pareja educativa. Al respecto del test de la Pareja Educativa y en concordancia con otras publicaciones (por ejemplo, Pozzi, 2000), sostiene Jorge Visca que "las autoras de esta prueba son Malvina Oris y María Luisa Siquier de Ocampo quienes la usaron ampliamente para la evaluación de jóvenes que ingresaban al nivel medio de educación" (1995, p. 21).

Las autoras, al igual que en el test de Bernstein, reconocen cuatro momentos en la realización de la prueba: 1- la expresión de la consigna: "Dibuja dos personas, una que enseña y la otra que aprende" y su realización; 2- luego de concretado el dibujo, se solicita que indique nombres y edad a cada figura; 3- se solicita que escriba una historia sobre lo que sucede en el dibujo y 4- se solicita que coloque un título al relato escrito.

² Jaime Bernstein (1917-1988) fue miembro de la Academia Nacional de Educación. Organizó y dirigió la primera Carrera de Psicología del país en la Facultad de Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, el primer Departamento Universitario de Orientación Vocacional en la Universidad de Buenos Aires. Fue profesor de Psicología y Psicología Educativa en las Universidades del Litoral y de Buenos Aires. Fue cofundador de la editorial Paidós.

³ No hemos tenido acceso a la publicación originaria y no hemos encontrado el año correcto de dicha adaptación, ya que el establecido en 1988 por algunas publicaciones (artículos e investigaciones), entendemos que no es correcto, pues, en 1985, una publicación en la revista *Aprendizaje Hoy* expresa: "El test de la pareja educativa ha sido difundido durante años por transmisiones parciales" (Año VI, Nº 10, p. 21) y presenta una adaptación del test.

Cuadro 1: Criterios de interpretación del test de las Dos Personas



Fuente: Frank de Verthely, Baringoltz de Hirsh y Guinzbourg de Braude (1984, p. 42).

Para el análisis, las autoras proponen, no obstante que la prueba tiene una parte gráfica y otra verbal, analizar aspectos gráficos y verbales de la producción de manera integradas, las coincidencias y divergencias y utilizar los criterios interpretativos formales y de contenido de las técnicas gráficas, al igual que en el Test de dos personas, y específicamente: a- La posibilidad de acceder al objeto de aprendizaje; b- El modo en que dicho objeto circula entre ambos integrantes de la pareja; c- De qué manera se comporta "el que aprende" con los objetos y con "el que enseña" y d- Cuáles son las posibilidades que ofrece el que enseña para poder tener acceso a ese objeto. Casullo y Cayssials (1994) proponen, además, las siguientes variables de análisis:

1- Capacidad para cumplir con la consigna

2- Análisis inter-figuras (plano gráfico)

- Si comparten un eje horizontal
- Posturas, gesto...
- Edades asignadas
- Sexos asignados
- Contexto

3- Análisis del comportamiento verbal

- Emplazamiento
- Extensión
- Características de la escritura
- Características del lenguaje
- Causalidad y coherencia

4- Integración general

- Actitudes hacia el aprendizaje
- Vínculos
- Características asignadas a las tareas de enseñar y aprender

2- El test de la pareja educativa aplicado como instrumento de recolección de datos en procesos investigativos y/o trabajos finales y su versión como técnica proyectiva psicopedagógica

La búsqueda de antecedentes de la aplicación del test con fines investigativos, y no de aplicación en clínica, nos ha permitido hallar cinco investigaciones en las que se lo ha utilizado como instrumento de valoración de variables y lo han presentado como técnica proyectiva psicopedagógica.

En octubre de 1985, la revista *Aprendizajes Hoy* publica un artículo cuyas autoras son Coviella de Olivero, María Elena y Van der Kooy de Palacios, Cristina. En dicho artículo, las autoras difunden un trabajo de investigación, cuyo objetivo fue contar con una *técnica proyectiva psicopedagógica*, cuyos datos puedan ser interpretados en "un lenguaje común por distintos profesionales" (Coviella de Olivero y Van der Kooy de Palacios, 1985, p. 21), para lo cual establecieron variables de

interpretación y exploraron su adecuación en distintas muestras a los efectos de verificar la validez y confiabilidad de los criterios de interpretación de la técnica.

Las autoras en el trabajo toman en cuenta el objeto de aprendizaje y lo utilizan "como medio para detectar la relación vincular latente entre el que enseña y el que aprende". Sostienen que, desde su consigna "dibuja dos personas una que enseña y otra que aprende", el test supone el objeto de aprendizaje, en tanto las dos personas se reúnen para una actividad específica. Así mismo, expresan que, cuando hablan de objetos de aprendizaje, hacen "referencia no sólo a los objetos concretos, sino también a la temática y a los medios utilizados para representarla" (Coviella de Olivero y Van der Kooy de Palacios, 1985, p. 21).

El trabajo investigativo se realizó con una muestra de 300 niños y niñas de 8 y 10 años, no repetidores de escuelas urbanas de clase media y suburbanas de clase media y media baja. Entre estos casos, se encuentran 100 niños que consultaron por problemas de aprendizajes. Han podido corroborar frecuencia y calidad de inclusión de los objetos a partir de su calificación. Las autoras han categorizado los modos de interrelación entre los personajes.

Coviella de Olivero y Van der Kooy de Palacios dan cuenta del concepto de aprendizaje y enseñanza en el que basan la técnica proyectiva e integran conceptos psicoanalíticos y piagetianos junto a otros, conceptos que son coherentes con el posicionamiento psicopedagógico clínico-relacional que sostenemos. Enuncian que enseñar es mostrar, guiar ampliar perspectivas, proceso opuesto a esconder, controlar o parcializar. El enseñante cumple así un rol de facilitador e intermediario en el acercamiento entre el aprendiente y el objeto de conocimiento. Aprender lo entienden como un proceso constructivo que permite "incorporar, conservar, pero también formular hipótesis que no provienen sólo del que enseña" (1985, p. 22). Destacan, también, que en el aprender se ponen en juego procesos de conflictos internos en relación al medio exterior, así como el necesario investimento energético del mundo exterior por parte del sujeto que aprende y las condiciones favorables del entorno. Por otra parte, plantean que el tipo de vínculo que se dé en cada situación de aprendizaje será resultante del interjuego entre quien enseña y quien aprende, sus propios objetos internos asociados al aprender y objetos externos en juego durante cada proceso singular. Todos estos elementos conforman una relación dialéctica.

Como ya señalamos, las autoras, a partir de la consigna, dan cuenta de que la técnica supone una relación vincular entre quien enseña y quien aprende, hecho que implica un objeto de aprendizaje. Así, se proponen averiguar desde la fantasía de quien dibuja:

- 1) Las posibilidades de acceder al objeto de aprendizaje.
- 2) La manera o modo en que el objeto circula en la pareja del vínculo enseñante-aprendiente.

Y, a partir de este conocimiento, procuran determinar:

- Forma en la que el que aprende se relaciona y comporta con los objetos y con quien enseña, a partir de tener en cuenta la calidad de la relación a través de la postura, el gesto, la distancia, el tamaño y otros elementos del dibujo.

- Capacidad de iniciativa en la relación.
- Intervención de los aspectos emocionales en las respuestas a las exigencias del principio de realidad.
- Existencia de primacía de funcionamiento asimilador o acomodador. El primero lleva a una representación deformada del objeto de aprendizaje por irrupción de la actividad fantasmática. El segundo promueve la copia de la realidad y el acatamiento de la norma. Modos extremos de funcionamiento que distorsionan la relación vincular con quien enseña (Paín, 1975).
- Posibilidades de acceso a los objetos que brinda el que enseña.

En el último punto, atendiendo a la coherencia con desarrollos publicados posteriormente por Fernández (1987, 2000, 2014) en relación a la modalidad de enseñanza y aprendizaje, nos interesa transcribir lo señalado por las autoras en cuanto les importa identificar si el sujeto espera lo siguiente:

una constante estimulación, una aprobación del que enseña, si espera ser constantemente examinado, si siente que se le muestra el objeto de aprendizaje en forma economizada, si hay una facilitación del acercamiento al objeto o si lo ubica en posición de barrera, si lo erige como modelo todopoderoso y sabio, si aparece una ambigüedad en el mostrar, poniéndose como intermediario que a la par que muestra, esconde. (Coviella de Olivero y Van der Kooy de Palacios 1985, p. 23)

Coviella de Olivero y Van der Kooy de Palacios, para la interpretación de los datos, recurren a la teoría psicoanalítica, a la psicogenética, a la teoría del vínculo de Berenstein, y a la de la comunicación. Nos proponen las siguientes variables de interpretación:

- 1- Capacidad para cumplir con la consigna.
- 2- Actitud hacia la tarea (conducta verbal y no verbal que la acompaña).
- 3- En lo gráfico:
 - Pautas formales (ubicación, secuencia, tamaño, trazado).
 - Discriminación de roles (espacio asimétrico, edad asignada y tamaño de las figuras).
 - Diferenciación de la pareja educativa respecto a las figuras parentales o sustitutas.
 - Análisis de los nombres asignados.
 - Análisis intrafigura de completud, complejidad e integración.
- 4- En lo verbal:
 - Extensión de la historia, características de la escritura y del lenguaje.
 - Coherencia.

Para el análisis del objeto de aprendizaje, las autoras determinaron variables y elaboraron unas planillas para volcar los datos (ver explicación en Coviella de Olivero y Van der Kooy de Palacios, 1985, pp. 24-27). (ver Gráfico 1)

En su investigación, Coviella de Olivero y Van der Kooy de Palacios comprobaron que en el 82 % de los casos aparece el objeto de aprendizaje y han deducido de los datos que la no inclusión del objeto puede ser interpretada como una desviación de la normalidad.

El segundo de los estudios data del 2003. Su autora, Carolina María Pigretti, de la Universidad Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino (F.A.S.T.A.) presenta un trabajo de tesis para acceder al grado de licenciada en psicopedagogía, denominada *Influencia de las imágenes del docente sobre las imágenes que el niño construye de sus capacidades de aprendizaje*. Como su nombre lo indica, la hipótesis que subyace al trabajo es que la imagen que se forma un docente respecto a un alumno con dificultades de aprendizaje influye sobre las imágenes que este construye de sus capacidades de aprendizaje. El diseño

Gráfico 1: Planilla de análisis del test de la pareja educativa de Coviella de Olivero y Van der Kooy de Palacios

Dibujo:

Roles	Objetos	Relación con el objeto y distancia	Adiciones		Postura	Kinesia
			Objetos no específicos			
			De escenario	Otros		
Enseña	Específicos					
	Complementarios					
Aprende	Específicos					
	Complementarios					

Relato:

Roles	Relación con el objeto	Adiciones		Desenlace del objeto	Postura	Kinesia
		Objetos específicos	Personas			
Enseña						
Aprende						

Conclusiones	
Correlación gráfica y verbal	Interpretación

Fuente: Coviella de Olivero y Van der Kooy de Palacios (1985, pp. 24-27).

metodológico aplicado es descriptivo-comparativo con estrategias metodológicas de diseño transversal. La población está compuesta por docentes y alumnos de Educación General Básica (EGB) de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, con muestreo aleatorio. Utilizaron como instrumentos de recolección de datos encuestas a docentes, entrevistas semiestructuradas a docentes, prueba proyectiva: Completamiento de frases, Test de Apercepción Infantil (CAT) y test de la pareja educativa a los niños. La autora concluye, luego del análisis de los datos, que es altamente significativa (80 %) la influencia de la imagen que posee un docente sobre un alumno con dificultades de aprendizaje escolar sobre la que posee el niño de sus propias capacidades para aprender.

El tercer estudio hallado corresponde al 2008. Su autor es Horacio Gabriel Romero y lo presentó en el X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar la niñez en el siglo XXI". El propósito fue estudiar las representaciones sociales que construyen los sujetos en situaciones y contextos determinados y analizar las influencias y determinaciones que el imaginario social produce en ellas y su relación con el contexto sociohistórico y cultural. Se denominó "Representaciones sobre prácticas pedagógicas en estudiantes del profesorado de educación inicial" y la metodología aplicada fue cualitativa. Se utilizó como instrumento de recolección de datos la prueba proyectiva "Test de la pareja educativa", ya que, según hipótesis del autor, en ella, los sujetos indagados ponen de manifiesto las actitudes, expectativas, fantasías y proyectos sobre las prácticas pedagógicas con las que suponen desempeñarán sus roles docentes. En sus conclusiones, el autor sostiene que "las respuestas de las jóvenes frente al disparador proyectivo utilizado, responden tanto a características propias de la etapa evolutiva que se encuentran atravesando, como a rasgos comunes del ambiente profesional perteneciente a la Carrera que están cursando" (Romero, 2008, p. 7).

El cuarto de los estudios fue presentado en el III Simposio Internacional "Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar", en 2011. Su autora es la Magister Raquel Nélica Pozzi, y se denomina *La representación gráfica y verbal del enseñante y del aprendiente a través de la técnica Pareja Educativa, administrada en diferentes etapas de escolarización en la comunidad marplatense*. Se trata de una investigación teórico-empírica, con la aplicación de la técnica proyectiva gráfica y verbal de la pareja educativa, con el objetivo de detectar el "encuentro o desencuentro del enseñante y el aprendiente en la cotidianidad del aula". El universo total estuvo constituido por dos mil unidades de análisis, de alumnos de la EGB, polimodal y universitarios de instituciones educativas urbanas y suburbanas, municipales, provinciales, nacionales, estatales y privadas de la comunidad marplatense. La autora concluye lo siguiente:

Los aspectos representacionales analizados y los porcentajes obtenidos en el presente estudio revelan que las actividades contemplativas, la falta de participación activa en el descubrimiento de los saberes no es una dificultad menor en lo que respecta al acceso del conocimiento. Las imágenes dibujadas y la correspondencia con las verbalizaciones, historias relatadas y títulos, detallados en este texto representan indicadores de estados de

insatisfacción y rechazo por la modalidad vincular atribuida a la educación formal. [...] y sugiere que] resulta atractivo pensar un proyecto de investigación que, indague con la técnica de Pareja Educativa a los enseñantes. Podría otorgar conocimiento valioso sobre actitudes y necesidades que se desconocen sobre el educador y sus propias representaciones de la labor cotidiana en el aula, "su vocación", la relación con la infancia, hoy. (Pozzi, 2011, pp. 12-13)

El quinto corresponde a una tesis de grado académico de licenciatura en psicopedagogía, Valeria Etcheverry y Natalia Moreyra, de la Universidad Católica Argentina "Teresa de Ávila" presentan, en el 2015, un trabajo denominado "Modalidades de vinculación del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario". El objetivo principal es reconocer las modalidades de vinculación del docente ante un niño de primer grado de la escuela de modalidad común, que presume con dificultades de aprendizaje. Así formulan el problema en cómo identificar los diferentes tipos de vínculos y sus modalidades entre el docente y el alumno y distinguir las distintas modalidades de vínculo que se generan frente a las dificultades de aprendizaje. Aplican una metodología de corte cualitativo. El grupo de estudio son veintiséis (26) niños de ambos sexos de primer grado y sus docentes de las escuelas de modalidad común de nivel primario de la ciudad de Paraná. Las técnicas e instrumentos de investigación para la recopilación de información (datos cualitativos) fueron la técnica de observación no participativa con veintidós indicadores de observación; técnica de encuesta semiabierta, la cual consta de once preguntas, de las cuales seis son con opciones y cinco abiertas y la prueba proyectiva "Pareja educativa" de Jorge Visca (1995). Las autoras concluyen que se distinguen dos tipos de vínculos, positivo y negativo, desde el alumno con el docente y distintas modalidades de vinculación desde el docente hacia el alumno, las cuales son las siguientes: "totalmente flexible; mayor flexibilidad-menor rigidez; igual flexibilidad-igual rigidez; menor flexibilidad-mayor rigidez y totalmente rígida" (Etcheverry y Moreyra, 2015, p. 81).

Por otro lado, en relación a la matriz de aprendizaje de los docentes intervinientes en la presente investigación, las autoras no han podido afirmar que exista una correlación con las modalidades que cada uno tiene de vincularse. Sí sostienen que han podido inferir que existe una correlación entre matriz de aprendizaje y modalidades de vincularse del docente.

Se advierte, en las investigaciones citadas, que el instrumento ha sido utilizado para buscar indicios de datos diferentes. No obstante, tres de ellos buscan aspectos referidos a la vincularidad entre enseñantes y aprendientes, material desde el que se construye la modalidad de aprendizaje, según los conceptos teóricos que referiremos a continuación en nuestro trabajo. No se hallaron trabajos publicados respecto al test de la pareja educativa de fechas más recientes.

Como sostiene Fernández (2014), para evaluar la modalidad de aprendizaje de una persona, no contamos con un test específico, sino que se percibe a través de distintas observaciones clínicas en las que destaca -al igual que Paín- la hora

de juego psicopedagógico y el relato en las láminas del CAT. Ahora bien, cabe mencionar que, en la actualidad, se están realizando investigaciones con el propósito de construir instrumentos y dispositivos para dicha valoración. No obstante, no se ha concluido con su validación y publicación.

El primer trabajo tiene como responsable a Fernández (2014), quien, en su búsqueda de contar con un instrumento específico para valorar la modalidad de aprendizaje, presenta una investigación (liderada, en la actualidad, por Goncalvez da Cruz) que viene realizando acompañada por colegas de todo el país, de Brasil y de Uruguay. Dicha investigación pretende valorar un recurso para aplicar en el contexto de un diálogo clínico y se denomina Situación Persona Aprendiendo (SPA). Se inicia en 1999 y cuenta con la colaboración de cincuenta y cinco investigadores. Ha concluido su etapa investigativa y se está en proceso de sistematizar sus conclusiones, las que se esperan que luego sean publicadas en un texto. No obstante, este proyecto, según Fernández y Goncalvez da Cruz⁴, tiene sus orígenes hace más de veintiséis años en el centro de aprendizaje del Hospital A. Posadas donde que comienzan a pedir a los consultantes que realizaran un dibujo "de una persona que está aprendiendo algo" y solicitan luego algún comentario y relato. La investigación se inicia como una adaptación del test de la pareja educativa, a partir de los trabajos que venían haciendo María Elena Coviella de Olivero y Cristina Van der Koooy de Palacios. Se presenta con algunas variaciones significativas propias de su aplicación en el ámbito clínico, lo que impide la construcción de baremos o estándares generales. Las variaciones que se destacan son las siguientes: no incluir en la consigna a la persona enseñante para dar al sujeto la libertad de incluirla o no, lo que permite ver con más claridad la posición del aprendiente. La segunda variación consiste en que, en un tercer momento, (primero: realización de la consigna, segundo: diálogo con el entrevistador en relación al sentido que atribuye al dibujo y solicitud de que relate una historia a partir del dibujo) se propone una *transformación* del significado atribuido al dibujo. Este trabajo se presenta junto a otro iniciado en 2014 y se llama Situación Persona Prestando Atención (SPA). Se conoce que se ha concluido el trabajo exploratorio y publicado conclusiones preliminares y relatos clínicos en la Revista N12 de EP.SI.BA. (Espacio Psicopedagógico Brasileiro Argentino).

El segundo instrumento es presentado por Oyarzo y Arias (2019) dentro de un proyecto de investigación denominado "Uso y validación clínica de un instrumento de indagación para niños en el campo psicológico y psicopedagógico", que realizan junto a un equipo multidisciplinar de la Universidad de la Patagonia Austral. Este proyecto de investigación, sostienen las autoras, es continuidad de otro y tiene la siguiente finalidad:

verificar si las propiedades ya encontradas en las representaciones simbólicas de los niños sobre los modelos adultos, se conservan en el uso clínico individual. Permitirá aportar una nueva técnica de uso diagnóstico psicopedagógico y psicológico ya que, sirve para explorar los modos par-

⁴ Véase en <http://wwepsiba.com/investigaciones/view/20#>

ticulares de internalización de los modelos enseñantes adultos (padres y maestros) e identificando datos provenientes de la información empírica la convergencia de nuevas técnicas de indagación. (Oyarzo y Arias, 2019, p. 272)

El instrumento consta de tres series (A, B y C), conformadas por tres láminas cada una, en la que cada serie hace foco en una temática a investigar: Posición subjetiva del adulto como enseñante; Posición subjetiva del niño como aprendiz y Adultos y niños en contexto. Como expresan sus autoras, en esta serie, se respetan indicadores de las condiciones apocales, como son las nuevas tecnologías, la inmediatez y simetría/asimetría.

Tenemos conocimiento de que esta investigación ya ha concluido con resultados muy positivos y el material que reúne esta investigación, sus resultados, así como el manual y las láminas ya se encuentran en prensa para su pronta difusión. Entendemos que este será un instrumento psicopedagógico de alto valor para aplicar en la estrategia diagnóstica.

2- El test de la pareja educativa y el diagnóstico de la modalidad de aprendizaje

La teoría psicogenética plantea que el *aprendizaje* puede entenderse en dos sentidos: uno estricto, que se refiere a la incorporación de un conocimiento a una estructura existente, y otro, en sentido amplio, como aprendizaje de una nueva estructura intelectual. Y aclara que el aprendizaje en sentido amplio refiere al *desarrollo*. El concepto psicopedagógico de modalidad de aprendizaje requiere de la consideración de las invariantes funcionales del desarrollo del pensamiento, más precisamente, de los procesos de asimilación y acomodación de la teoría piagetiana. Por ello, antes de referirnos al concepto de modalidad de aprendizaje, haremos referencia a estos conceptos y su significación en la teoría psicogenética del desarrollo cognitivo del sujeto.

Asimilación y acomodación

Jean Piaget (1896-1980) se graduó en biología, pero dedicó gran parte de su vida al estudio de la génesis del conocimiento. Es así que él mismo se decía que "era psicólogo de formación" (Piaget, 1970, p. 25). Desde la psicología genética, ha realizado estudios sobre las funciones de la mente y, para dar cuenta de la naturaleza del conocimiento, desarrolló la epistemología genética, teoría desde la cual el citado autor explica el desarrollo cognitivo, es decir, cómo las personas construyen los conocimientos desde la niñez hasta la edad adulta. En otras palabras, el enfoque psicogenético piagetiano estudia el desarrollo del sujeto epistémico o sujeto de conocimiento

Solo a modo de presentación pues no corresponde al interés de este escrito su desarrollo, diremos que la teoría de Piaget es una epistemología científica y genética que se basa en supuestos constructivista, relativistas, realistas e interaccionistas. Su teoría es genética, estructural y dinámica. También es dialécti-

ca en cuanto plantea la interacción como modo de construir esquemas de acción. Piaget ha elaborado el método clínico-crítico⁵ que le permite dar cuenta de las estructuras mentales subyacentes a la actividad del sujeto y, a su vez, permite explicar las formas en la que los sujetos adquieren los conocimientos.

Piaget plantea la naturaleza biológica de la inteligencia, lo que no debe confundirse con una postura predeterminista o reduccionista, para el autor, desde "los movimientos espontáneos y del reflejo a los hábitos adquiridos y de estos a la inteligencia hay una progresión continua" (Piaget e Inhelder, 1977, pp. 16-17).

El sujeto transita por diferentes períodos en su desarrollo intelectual, que no coincide con edades cronológicas. Piaget, a diferencia de otras psicologías evolutivas, no solo estudia las diferentes etapas del desarrollo, sino que, desde la psicología genética, estudia la ley de construcción del desarrollo y el mecanismo del paso de una etapa a otra.

El desarrollo es posible por cuatro factores, entendidos estos como mecanismos del desarrollo. Estos son la maduración, la experiencia con los objetos, la experiencia social y el cuarto, y central en su teoría, la equilibración. En tanto, para Piaget, este factor es el que explica la direccionalidad y el carácter integrador del desarrollo mental (Piaget e Inhelder, 1977).

Atentos a la concepción psicopedagógica de modalidad de aprendizaje, a la que luego se hará referencia, entendemos pertinente explicitar que Piaget, respecto a la experiencia social, distinguía, por un lado, la vinculada a la transmisión social y cultural, la que varía según los distintos ambientes y la cultura y, por otro lado, la experiencia que proviene del intercambio y coordinaciones entre los individuos. En su análisis del proceso de socialización de la inteligencia humana, Piaget señala la existencia de cierto paralelismo entre las relaciones entre los individuos y las de estos con los objetos (1977b).

En concordancia con lo expresado en el párrafo precedente y al mismo efecto de favorecer la comprensión de la concepción modalidad de aprendizaje, para Piaget, la objetividad no es un dato inmediato, sino que requiere de un trabajo de elaboración en el que el sujeto cumple un rol activo. Ahora bien, sostiene también Piaget que la constitución de "operaciones implica siempre [...] una posibilidad de intercambio, de coordinación individual e interindividual; y ese aspecto cooperativo constituye una condición sine qua non de la objetividad de la coherencia interna (equilibrio) y de la universalidad de esas estructuras operatorias" (Piaget e Inhelder, 1977, pp. 98 y 99). En este sentido, las estructuras poseen un doble aspecto: uno motor o intelectual y otro afectivo y dos dimensiones individual y social (Piaget, 1977a).

⁵ Si bien no se nombra en este trabajo, no se desconoce la línea de investigación en la que aplica el método histórico-crítico para dar respuesta al interés epistémico de Piaget: investigar los avances del conocimiento a lo largo de la historia de la humanidad. Se reconoce, también, el constante paralelismo que el autor va planteando entre el desarrollo ontogenético y el filogenético.

A cada período del pensamiento, le corresponde una forma de organización mental, una estructura intelectual, responsable de determinadas posibilidades de construcción de conocimientos a partir de la experiencia. Las estructuras mentales son conceptualizadas como totalidad organizada de esquemas. A medida que se avanza en su génesis, estas son cada vez más complejas y dependen de las interacciones cognitivas que el sujeto realiza con los objetos a conocer, según un conjunto de operaciones mentales coordinadas entre sí que forman parte de un esquema mental o esquema de acción. Así, cada estructura intelectual se caracteriza por el ejercicio de determinadas competencias generales que indican lo que el sujeto puede o no puede hacer. La aparición de cada estructura determina una etapa, que aparece por sucesión: sensorio-motriz, preoperatoria, operatoria concreta y operatoria formal.

El *equilibrio*, factor endógeno (pero no determinado genéticamente), es, para Piaget (1977a), una propiedad intrínseca y constitutiva de la vida orgánica y mental y tiene un importante valor para lograr la síntesis entre génesis y estructuras. Es "un proceso de autorregulación. Es decir, una serie de compensaciones activas del sujeto en reacción a perturbaciones exteriores" (Coll y Martí, 1993, p. 124). Esta noción encierra las nociones de compensación y actividad, por lo que supone un sistema de compensaciones progresivas.

Sostiene Piaget:

el desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. [...] El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio aun estado de equilibrio superior. [A diferencia del equilibrio orgánico caracterizado por ser más estático e inestable], las funciones superiores de la inteligencia y de la afectividad tienden hacia un "equilibrio móvil", y más estable cuanto más móvil. (1977a, pp. 11-12)

Toda conducta supone un intercambio entre el sujeto y el mundo exterior, similar a los intercambios fisiológicos que el organismo mantiene con el medioambiente. La conducta es una tentativa de adaptación (intercambio) funcional del sujeto a factores del medio (Piaget 1983, p. 14). Al proceso de intercambio, Piaget lo explica en términos de acomodación y asimilación. Es así que el autor citado, desde su posicionamiento relativista interaccionista, sostiene que la adaptación es un equilibrio progresivo entre asimilación y acomodación.

Piaget describe a la *asimilación* como "la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo" (1970, p. 18, citado por Pozo, 1994 p. 178), o sea, refiere a la acción del organismo sobre los objetos, acción que depende de la estructura o bien de conocimientos o conductas que posee el sujeto. El sujeto modifica el medio imponiéndole su propia estructura. Dicho de otra manera, la asimilación refiere al proceso por el cual la nueva información se acomoda a esquemas preexistentes.

El movimiento de *acomodación* refiere a la acción que el medio ejerce sobre las estructuras del sujeto. En tanto los objetos son diferentes, ofrecen resistencia y

modifican la estructura del sujeto. Por la acomodación, la organización actual se modifica como respuesta a las demandas del medio. Por la acomodación, el sujeto se ajusta a las condiciones externas y se da, también, de manera necesaria, al coordinar los diversos esquemas de asimilación.

Piaget define a la inteligencia como la capacidad de adaptación del sujeto al medio y sostiene que, en el desarrollo cognitivo del sujeto, se pueden diferenciar dos aspectos: uno estructural (de organización del sistema estructural) y otro funcional (modo de funcionamiento de la inteligencia -adaptación-: asimilación y acomodación). Los mecanismos que hacen posible la construcción del conocimiento no cambian, por lo que son invariantes funcionales. Es así que lo que asegura el paso de un nivel a otro es un cierto funcionamiento constante. Siempre se conoce de la misma manera. Para este autor, existen dos invariantes funcionales: la organización y la adaptación.

La teoría psicogenética sostiene que la *inteligencia* es un proceso de adaptación a situaciones nuevas. Esta adaptación se comprende como el equilibrio entre el doble movimiento de asimilación y acomodación, o bien equilibrio en los intercambios entre sujeto y objeto. En este sentido, la inteligencia prolonga y concluye el conjunto de los procesos adaptativos. La inteligencia tiende al equilibrio, con vistas a asimilar el conjunto de lo real y acomodarlo a la acción. Las estructuras representan estados sucesivos de equilibrio y se van construyendo a través de una *génesis* y por el proceso de *equilibración* (o tendencia equilibrante frente a los intercambios que se producen entre un sujeto y su medio).

Como se expresó al inicio de este apartado, este breve detenimiento y recuperación de conceptos de la teoría piagetiana responde a que los conceptos, que dan cuenta de las invariantes funcionales de un sujeto en su comportamiento en y con el medio, son de interés para comprender el concepto de modalidad de aprendizaje. Los conceptos de asimilación y acomodación son recuperados por Sara Paín al determinar las distintas modalidades posibles de aprendizaje de un sujeto.

Modalidad de aprendizaje

En psicopedagogía, reconocemos que el concepto de modalidad de aprendizaje tiene dos orígenes. Por un lado, lo trabajado por Sara Paín (1975), en el que establece una asociación entre las actividades asimilativo-acomodativas y la conformación de modalidades de los procesos representativos. Años más tarde, dicho trabajo será retomado y recreado por Alicia Fernández (1987, 2000, 2014) como *modalidades de aprendizaje* en su vinculación con *modalidades de enseñanzas* saludables o hirientes. Otro origen lo constituye el concepto de "matriz de aprendizaje" que desde la escuela de pichoniana presenta Ana Quiroga (1997).

En consideración de los conceptos piagetianos de asimilación y acomodación, Paín (1975) señala el valor de examinar la modalidad particular en las que se dieron dichos procesos a lo largo del desarrollo del sujeto aprendiente, ya que sostiene que las perturbaciones precoces en ellos pueden provocar la inhibición

de los procesos o bien la supremacía de uno sobre el otro, "impidiendo la integración que posibilita el aprendizaje" (p. 60). Comprender las posibilidades que tiene el niño para asimilar (aplicar sus esquemas) y para acomodarse (transformar sus esquemas) permite diferenciar modalidades en el aprender (pp. 59-63). Paín (1975) propone la identificación de las modalidades de aprendizaje a través de la entrevista con los padres, que permite indagar sobre los aprendizajes paradigmáticos, como la alimentación durante el primer año, el control de esfínteres y el lenguaje y la entrevista hora de juego psicopedagógico con niños.

La modalidad de aprendizaje se construye a partir de un molde relacional, modo de relacionarse consigo mismo, con los otros y con los objetos, modalidad que comporta una "historia que se va construyendo desde el sujeto y desde el grupo familiar, de acuerdo con la real experiencia de aprendizaje y a cómo fue significada por él niño y sus padres" (Fernández, 1987, p. 121). Así, la modalidad de aprendizaje del sujeto se enlaza a la modalidad de aprendizaje familiar. En el origen de la construcción de dicha matriz, han dejado una huella significativa las primeras relaciones entre el niño y la madre.

Fernández (1987, pp. 121-132) plantea los conceptos de modalidad de aprendizaje normal y modalidad de aprendizaje sintomática (o patológica), que, en un trabajo posterior, retoma, reformula y enriquece, a la vez que los vincula a la modalidad de enseñanza (Fernández, 2000). Para Fernández (1987), con una modalidad de aprendizaje saludable, el aprendiente puede recordar, guardar, mostrar y resignificar. Se corresponde a un enseñante que guarda y entrega el conocimiento. En una modalidad sintomática, el aprendiente olvida, repite y es solidaria a una modalidad de enseñanza que oculta y esconde.

En alusión a su carácter de origen, de aquello que está en la génesis y que puede ser reeditado y reproducido, Quiroga (1997) sostiene que la primera modalidad de aprendizaje es una estructura interna, a la que denomina "matriz", y la define de la siguiente manera:

la modalidad con que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. (1997, p. 35)

Esta autora señala, también, que esta matriz es una estructura móvil, que condensa "en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos" (p. 35), la cual es posible de modificarse siempre y cuando no se esté en presencia de una seria patología en el aprender. Entiende, por otra parte, que sus características son su multideterminación, en tanto que, en su conformación, intervienen varios factores y su carácter complejo e implícito, por cuanto "muchos de sus rasgos no acceden a la conciencia, aunque subyacen al acto de conocer" (1997, p. 36). En cuanto a la impronta de la familia en la construcción de modalidades de aprendizaje, expresa que la familia es "el ámbito primario de emergencia y constitución de la subjetividad, el escenario inmediato de nuestras primeras experiencias, de los protoaprendizajes fundantes de nuestros modelos de aprender" (1997, p. 43).

Se denomina modalidades de aprendizaje al prototipo o esquema de significar y operar que el sujeto aprendiente aplica en las distintas situaciones de aprendizaje, organización que es personal y social e implica una "organización del conjunto de aspectos (conscientes, inconscientes y preconscientes) del orden de la significación, de la lógica, de la simbólica, de la corporeidad y la estética" Fernández (2014). En síntesis, la modalidad de aprender de un sujeto supone un molde relacional que aporta una estructura organizativa de herramientas y significaciones utilizadas para aprender.

Fernández deja constancia de que los términos asimilación-acomodación dan cuenta de la modalidad de funcionamiento intelectual del sujeto, que no se equiparan a la modalidad de aprendizaje y que esquematizar la modalidad de aprendizaje es útil en los casos de patologías en las que se rigidizan, pero que, en una modalidad saludable, lo que se observa es la movilidad, la capacidad de variar los movimientos asimilativo-acomodativos (2014). Nos recuerda Fernández (2000) que la inteligencia es solo una de las estructuras que intervienen en el aprender, la que se encuentra imbricada junto al deseo, el organismo, el cuerpo y nosotros agregamos a la sociabilidad. Movilidad del interjuego asimilativo-acomodativo que será según situación y contexto en los que se ponen en juego afectos, emociones, deseos, angustias, temores, alegrías, saberes, conocimientos, convicciones, *habitus*, etc.

En función de la lectura de los trabajos de Fernández (1987, 2000, 2014), se presentan los cuadros 2, 3 y 4 a modo de síntesis.

Ahora bien, entendemos que la modalidad de aprendizaje de un sujeto se manifiesta en los vínculos e interacciones intersubjetivas, sociales y objetivas que el sujeto tiene con los otros, (madre, hermano, padre, maestra, compañero, etc.), los objetos de la realidad y el Otro (cultura). La modalidad de aprendizaje se construye, desde el soporte orgánico del sujeto, en el mundo de la vida en el que nació e incorporó por medio de la vinculación con Otro y otros, un conjunto de convicciones de fondo, acervo de saber, *habitus*. Así ha conformado una singular estructura cognitiva, corporal, afectiva y social.

La modalidad de aprendizaje devela los posicionamientos enseñantes y aprendientes y nos permite inferir la relación entre el conocer y el saber (Fernández, 2000).

Como señala Fernández (2014), para describir la modalidad de aprendizaje, es necesario atender a lo siguiente:

- a) La imagen de sí mismo como aprendiente.
- b) El tipo de vínculo con el objeto de conocimiento.
- c) El modo de construir un relato.
- d) El modo de recordar.
- e) La historia de los aprendizajes, especialmente, algunas escenas paradigmáticas que hacen a la novela personal de aprendiente que cada uno construye.
- f) La manera de jugar.

- g) La modalidad de aprender familiar.
- h) La modalidad enseñante de los primeros enseñantes. (p. 46)

Es así que, para aportar al conocimiento de la modalidad de aprendizaje de un sujeto, recuperamos el test de la pareja educativa, reconocido en el ambiente clínico, psicológico y psicopedagógico y lo aplicamos como instrumento que nos permite identificar la primacía o no de las invariantes funcionales de la inteligencia en la tarea de dibujar y relatar. Entendemos que dicho interjuego asimilativo-acomodativo da cuenta de las modalidades del sujeto para vincularse con los objetos (otros sujetos y objetos) y para incorporar y construir conocimientos, es decir, nos permite identificar la modalidad de aprendizaje.

Cuadro 2: Modalidad de aprendizaje y características de las invariantes funcionales y primacía de una modalidad de enseñanza

Modalidad de funcionamiento intelectual	Características de las invariantes funcionales	Predominio de una modalidad de enseñanza que
Asimilativa-acomodativa	<i>Equilibrio inestable en función de la tarea entre las estructuras del sujeto y las exigencias y legalidades del objeto.</i>	<i>Muestra/guarda</i>
Hipoasimilativa-hipoacomodativa	<i>Pobreza en la manifestación del pensamiento. El pensamiento se inhibe, presenta dificultad tanto en la aplicación de esquemas cognitivos para comprender la realidad como para repetir e incorporar información que le permita modificar e enriquecer los esquemas.</i>	<i>Exhibe/desmiente</i>
Hiperasimilativa-hipacomodativa	<i>Primacía de funcionamiento asimilador sobre el acomodador que está disminuido. Se caracteriza por una representación deformada del objeto de aprendizaje por irrupción de la actividad fantasmática. El sujeto tiene disminuida su capacidad para reconocer la legalidad de los objetos, para acatar normas y responder a consignas.</i>	<i>Desmiente</i>
Hiperacomodativa-hipoasimilativa	<i>Primacía de funcionamiento acomodador sobre el asimilador que está disminuido. Promueve la copia de la realidad y el acatamiento de la norma. La capacidad imaginativa y fantaseada de la realidad está empobrecida. El sujeto no puede crear, solo repetir.</i>	<i>Esconde/desmiente</i>

Fuente: elaboración propia, según propuesta teórica de Alicia Fernández.

La consideración de los distintos trabajos antes mencionados, así como el aporte de los conceptos piagetianos a los que se hizo referencia, nos habilitan a pensar que, en la producción que demanda el test de la pareja educativa, se puede identificar el interjuego asimilativo-acomodativo de funcionamiento del sujeto y la imagen de sí mismo en relación al objeto de conocimiento y a los otros, lo que permite inferir su modalidad de aprendizaje.

Nuestro objetivo es poder *reconocer la imagen de sí mismo como aprendiente, el tipo de vínculo con el objeto de conocimiento -o el posicionamiento de los aprendientes ante la tarea de aprender-, su posición en el vínculo aprendiente-enseñante, así como el interjuego asimilativo-acomodativo de su funcionamiento intelectual.*

Los indicios recogidos se asociarán con los obtenidos en otros instrumentos: entrevistas y lectura de láminas que nos permitan construir un conocimiento (condicional) sobre la modalidad de aprendizaje de los sujetos de estudio para luego poder establecer una relación con las competencias parentales puestas en juego en la educación de los hijos, entendiendo que estas competencias conforman, en gran medida, su modalidad de enseñanza.

Se ofrece: una hoja, lápiz y goma.

Consigna: Dibuja dos personas: una que aprende y otra que enseña.

Cuadro 3: Modalidades hirientes de enseñanza

Descripción	Posición del enseñante	Relación con el objeto de conocimiento
<i>Quien está en función de enseñante esconde, omite, fragmenta o banaliza la información necesaria para que el aprendiente pueda construir conocimiento. Suele ser un modo de evitar el cuestionamiento en tanto se esconde para sí mismo.</i>	<i>Esconder</i>	<i>El sujeto esconde al objeto como secreto, lo oculta, lo separa, lo excluye. No puede reconocer sus propios saberes ligados al conocimiento construido, queda sometido. Al esconder el conocimiento, se omite a sí mismo como enseñante.</i>
<i>Quien está en función de enseñante exhibe el conocimiento y/o se exhibe. Hay exceso de información; la información es fragmentada y descontextualizada.</i>	<i>Exhibir</i>	<i>La distancia se pierde entre el sujeto y el objeto. El conocimiento y ellos se identifican. El enseñante se muestra así mismo como conocedor.</i>
<i>Quien está en función de enseñante exhibe y esconde la información de manera simultánea. Exhibe lo que esconde. Ejerce violencia secundaria patógena.</i>	<i>Desmentir</i>	<i>El registro del objeto, el pensar y crear son descalificados.</i>

Fuente: elaboración propia, según propuesta teórica de Alicia Fernández.

Momentos:

- 1- la expresión de la consigna: "Dibuja dos personas, una que enseña y la otra que aprende" y su realización;
- 2- luego de concretado el dibujo, se solicita que indique nombres y edad a cada figura;
- 3- se solicita que escriba una historia sobre lo que sucede en el dibujo;
- 4- para finalizar, se solicita que coloque un título al relato escrito.

A ello y en función de las disponibilidades, agregaremos un quinto momento de diálogo posterior en el que se profundizará sobre el sentido atribuido a su dibujo.

En los cuadros 5 y 6, presentamos una nueva propuesta de análisis en la que se puede inferir elementos que caractericen la modalidad de aprendizaje.

Cuadro 4: Rigidización de interjuego fallido de asimilación y acomodación, su relación con el posicionamiento enseñante y la dificultad de aprendizaje que provoca

Interjuego fallido de asimilación-acomodación	Posicionamiento enseñante	Modalidad rigidizada de aprendizaje
<i>Hiperacomodación - hipoasimilación</i>	<i>Esconde/desmiente</i>	Síntoma problema de aprendizaje <i>La función de pensar y atender queda atrapada. Su capacidad pensante/atencional queda atrapada; no puede tomar contacto con los objetos ofertados. "No puedo".</i>
<i>Hipoacomodación - hipoasimilación</i>	<i>Exhibe/desmiente</i>	Inhibición cognitiva <i>La función de pensar y atender queda inhibida defensivamente. El pensar se presenta como peligroso. El sujeto evita tomar contacto con el objeto. "No me interesa".</i>
<i>Hiperasimilación - hipoacomodación</i>	<i>Desmiente. Generalmente, deriva en una creación fetiche frente a la que se detiene el pensamiento y se dispone a venerar.</i>	Oligotimia <i>El sujeto aprendiente responde como si no pudiera, como si fuera incapaz de pensar, se presenta como oligofrénico sin serlo. "No puedo saber". El sujeto queda perplejo y confuso; puede llegar a desatender/desatenderse del mundo y perder la conexión atencional necesaria para moverse en el mundo. La capacidad pensante/atencional se astilla; se empobrece la relación con el otro, la palabra, el gesto.</i>

Fuente: elaboración propia, según propuesta teórica de Alicia Fernández.

Cuadro 5: Dimensión, categorías y aspectos de la producción del sujeto

Dimensión de análisis	Categorías	Índices de la producción del sujeto
<p>Modalidad vincular en la pareja enseñante-aprendiente</p> <p>Hace foco en la modalidad del aprendiente.</p>	<p>Aprendiente</p> <p>Enseñante</p> <p>Objeto de intercambio (conocimiento)</p> <p>Contexto / escena</p> <p>Actitudes e intercambio</p> <p>Vínculo propiamente dicho</p> <p>Título</p>	<p>A- Representación gráfica</p> <p>B- Relato escrito</p>

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 6: Índices en la producción del sujeto y su operacionalización

Índices	Operacionalización de los datos
A- Características de la representación gráfica	<p>Escena graficada</p> <ul style="list-style-type: none"> - trazo, - presión del trazo, - perspectiva, - simetría, proporcionalidad, - grado de integración de los elementos que la componen.
	<p>Aprendiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - nombre y edad, - esquema corporal, - tamaño, - ubicación espacial, - completud, complejidad e integración del grado de humanización, - rasgos faciales, - posición de las figuras, - adiciones y omisiones, - grado de similitud y diferencia con el otro personaje.
	<p>Enseñante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ídem anterior.
	<p>Objeto de intercambio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presente o no. - Quien lo posee.
	<p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de escenario (áulicos; extra áulicos). - Direccionalidad de la acción (unidireccional; bidireccional). - Proximidad o distancia. - Espacios compartidos. - Objetos (de intercambio o no). - Comunicación (graficada) (diálogo o monólogo). - Posición y ubicación de las figuras (encuentro o no de miradas; expresiones faciales de los personajes). - Clima emocional (frases que intercambian los personajes; escena dibujada).
	<p>Título</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concordancia con la consigna y con lo dibujado.

Índices	Operacionalización de los datos
B- Características del relato escrito	Título [- Concordancia con la consigna y con lo relatado.
	Personajes [- Recurrencias y divergencias con las características graficadas.
	Contexto [- Recurrencias y divergencias con las características graficadas.
	Aspectos actitudinales y vinculares del aprendiente y del enseñante en el relato [- Recurrencias y divergencias con las características graficadas. - Roles de los personajes en el relato y características asignadas. - Presencia o no en el relato de un espacio compartido. - Características y cualidades de los personajes. - Elementos del relato que dan cuenta del clima emocional. - Omisiones o sustituciones en relación con el dibujo. - Comunicación (presente o no en la escritura; frases que intercambian los personajes; monólogo, diálogo, pensamientos).
	Características lingüísticas generales [- Características del lenguaje. - Integración, causalidad, coherencia. - Capacidad para incluir ambos personajes. - Adiciones y omisiones en la historia. - Creatividad: existencia de nudo argumental. - Inclusión de contexto espacio temporal. - Roles, cualidades, modalidad de interacción y desenlace. - Otros datos significativos no anticipados.

Fuente: elaboración propia.

El profesional psicopedagogo, por medio del diagnóstico, puede conocer el qué, cómo, para qué y por qué de la modalidad de aprendizaje del aprendiente para guiar sus intervenciones en el proceso de aprendizaje con la finalidad de promover, prevenir, restablecer y/o maximizar las posibilidades de aprendizaje de dicho sujeto (individuo, grupo, etc.). Es decir, el diagnóstico psicopedagógico es una estrategia investigativa utilizada por el profesional de esta disciplina para poder reconocer la originalidad de cada sujeto aprendiente, así como de su contexto y situación. Originalidad expresada por el lenguaje (palabra, silencio, gesto, dibujo, juego, etc.) en el contexto de la relación transferencial.

En tanto estrategia del psicopedagogo, el diagnóstico implica, por un lado, un sistema de prácticas internalizadas propias de su incursión en el campo disciplinar y, por otro, procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el terapeuta elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos

conceptuales y procedimentales que necesita para descubrir la modalidad y/o el significado de la dificultad de aprendizaje (Azar, 2017).

Es así que comprendemos al producto del diagnóstico como un conocimiento condicional (en el sentido de que es hipotético, abierto, revisable), surgido del análisis dinámico y estructural de las distintas y distintivas dimensiones del sujeto y de la modalidad de su vinculación con los objetos y sujetos de aprendizaje. Conocimiento construido a través de la integración de los resultados del análisis de indicios obtenidos en entrevistas, así como de las producciones del sujeto en distintos tests y técnicas.

Con este trabajo, se espera realizar un aporte para el análisis de la producción del sujeto, recogida a través de la aplicación de la técnica psicopedagógica de la pareja educativa, análisis desde el cual se puede hacer inferencias sobre la modalidad de aprendizaje del sujeto. Reiteramos la advertencia de que sus resultados deben valorarse a la luz de los otros. Se tiene la expectativa de poder contar, en un corto tiempo, con instrumentos específicos para valorar la modalidad de aprendizaje, para lo cual, la propuesta de nuestro análisis aporta a la posibilidad de contar con otros indicios que fortalezcan la concurrencia y repitencia de indicadores.

Referencias bibliográficas

Azar, E. (2017). Reflexiones sobre el diagnóstico psicopedagógico en la escuela. La psicopedagogía escolar. En S. Gómez (Comp.), *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones* (pp. 105-133). Brujas.

Casullo, M. y Cayssials, A. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Paidós.

Coll, C. y Martí, E. (1993). Aprendizaje y desarrollo: La concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, II* (pp. 121-139). Alianza.

Coviella de Olivero, M. y Van Der Kooy de Palacios, C. (1985). Test "pareja educativa". El objeto de aprendizaje como medio para detectar la relación vincular latente. *Aprendizaje Hoy*, (VI)10, 21-34.

Etcheverry, V. y Moreyra, N. (2015). *Modalidades de vinculación del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario* [Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía]. Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/564>

- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2014). *El quehacer psicopedagógico con las modalidades de enseñanza-aprendizaje*. Módulo I, II, III. Material de curso a distancia.
- Frank de Verthely, R., Baringoltz de Hirsh, S. y Guinzbourg de Braude, M. (1984). *Identidad y vínculo en el Test de las dos personas*. Paidós.
- Oyarzo, C. A. y Arias, P. S. (2019). Uso y validación clínica de un instrumento de indagación para niños en el campo psicológico y psicopedagógico. UNPA. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 11(3), 272-291. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11.n3.806>
- Paín, S. (1975). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Piaget, J. (1970). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Península.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y epistemología*. Emecé.
- Piaget, J. (1977a). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Piaget, J. (1977b). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Guadalupe.
- Piaget, J. (1979). *La construcción de lo real en el niño*. Nueva Visión.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1977). *Psicología del niño*. Morata.
- Pigretti, R. (2003). *Influencia de las imágenes del docente sobre las imágenes que el niño construye de sus capacidades de aprendizaje* [Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía]. Universidad F.A.S.T.A. Facultad de Humanidades.
- Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Pozzi, R. N. (2000). *El test de la pareja educativa*. <https://es.scribd.com/doc/219413116/239007Test-de-La-Pareja-Educativa>
- Pozzi, R. N. (2011). *La representación gráfica y verbal del enseñante y del aprendiente a través de la técnica Pareja Educativa, administrada en diferentes etapas de escolarización en la comunidad marplatense*. Presentación en III Simposio Internacional "Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar". Mar del Plata. Facultad de Psicología, UNMDP. Argentina.
- Quiroga, A. (1997). *Matrices de aprendizajes. Constitución del sujeto en el proceso de aprendizaje*. Cinco.

Romero, H. G. (2008). *Representaciones sobre prácticas pedagógicas en estudiantes del profesorado de educación inicial*. Investigación presentada en el X Congreso Nacional y II Congreso Internacional: "Repensar la niñez en el Siglo XXI". Mendoza. Universidad Nacional de Cuyo. <https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Romero.pdf>

Visca, J. (1995). *Técnicas proyectivas psicopedagógicas y las pautas gráficas para su interpretación*. AG Servicios Gráficos.