

Presentación del número 44

En este número de la revista *Diálogos Pedagógicos*, renovamos la apuesta por la educación, bajo la convicción de que ha sido y es uno de los procesos centrales en la vida humana. Desde una actitud investigativa, reflexiva y comprometida, se revaloriza a la Pedagogía como productora de saberes que permiten la búsqueda de nuevos sentidos y acuerdos que muestren horizontes, que definan finalidades, que articulen presente, pasado y futuro y que faciliten la transmisión del legado en la cadena de sucesivas generaciones.

Estas publicaciones se erigen como un espacio donde los intercambios enriquecen al promover una reflexión crítica sobre las prácticas educativas contemporáneas. En un mundo complejo, el análisis y el abordaje de los desafíos, en el ámbito educativo, se vuelven imperativos. Uno de los modos democráticos de tratamiento de los temas actuales es a través de los diálogos que, en tanto acciones comunicativas, son parte de un proceso de edificación pedagógica.

En los siguientes artículos, tendremos la oportunidad de acceder a una diversidad temática y a una pluralidad de voces, con la intención de abonar al diálogo de saberes, diálogo que exige más de una voz, en tanto es polifónico.

En esta edición, se comparten dos secciones. En la primera, tendremos la oportunidad de leer seis artículos.

En el primero, Juan José Ramírez reivindica la sofística como un movimiento intelectual para pensar la educación democrática, que contrasta las visiones platónica y sofista sobre la verdad y la política.

En un segundo texto, Lorena Cousillas, Alicia Dambrauskas, Marcelo Morales, Laura Ruiz y Andrés Wilkins analizan cómo las habilidades digitales afectan el rendimiento en la prueba AcreditaCB, administrada en Uruguay. Concluyen que la dimensión digital es un aspecto central para considerar en el desempeño de estudiantes.

El tercer trabajo está producido por Gustavo Ranzuglia y Leticia Luque, quienes evalúan la satisfacción de estudiantes sobre su formación docente. Los alumnos valoran positivamente las prácticas formativas, aunque enfrentan dificultades moderadas, especialmente en la práctica docente.

Cecilia Barovero y Érica Paola Roldán examinan indicadores de riesgo del suicidio en adolescentes en Córdoba. Además, proponen estrategias de intervención para su detección y prevención en contextos familiares y educativos.

Rocío Narváez reflexiona sobre la necesidad de políticas educativas inclusivas ante la diversidad estudiantil. Asimismo, destaca su importancia para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos.

Por último, Iván Bussone aborda cómo los factores sociales y culturales influyen en el éxito o fracaso escolares. No solo considera el papel del Estado, las familias y las propuestas pedagógicas, sino que además destaca la necesidad de que se generen condiciones que favorezcan una educación inclusiva y justa. Lo hace desde la perspectiva sociológica de Néstor López.

La segunda sección la conforma un dossier, dedicado a los desafíos actuales en la Psicopedagogía. Esta publicación ha tenido el objetivo central de difundir investigaciones aplicadas y experiencias prácticas en este campo. Por otra parte, ofrece aportes valiosos que procuran fomentar el diálogo y la reflexión dentro de la comunidad académica y profesional. Además, busca conducir a un intercambio de ideas, debates constructivos y al avance, desde una mirada interdisciplinaria, del campo psicopedagógico.

Mariana Facciola y Natalia Petri analizan el contexto de producción de conocimiento en Psicopedagogía, mediante el estudio de once tesis doctorales. Se identifican categorías, como la formación en investigación y se destaca, entre las conclusiones, la escasa preparación en investigación, con un enfoque neopositivista predominante.

Sandra Bertoldi y Liliana Enrico sistematizan y analizan los títulos de tesis de grado de cuatro universidades públicas entre 2010 y 2022. Se exploran intereses académicos y se concluye que estos trabajos pueden colaborar en la investigación en Psicopedagogía y en la mejora de los planes de estudios.

Elisa Azar analiza la constitución de la Psicopedagogía como un campo dialógico entre teoría e intervención profesional. Presenta una propuesta formativa desde dos cátedras en la Universidad Católica de Córdoba. Además, aborda aspectos disciplinares, prácticas profesionalizantes y la oferta curricular.

María Inés Barilá investiga las experiencias de aprendizaje y las intervenciones psicopedagógicas en prácticas de formación preprofesional. Para ello, utiliza entrevistas cualitativas. Se enfoca en el acompañamiento y la revisión de estas prácticas y resalta la importancia de escuchar obstáculos y avances en el proceso formativo.

Vanessa Cayuqueo y Alina Tovani presentan un registro del estado actual de la oferta académica de Psicopedagogía en universidades estatales y privadas. Identifican su distribución geográfica y titulaciones, con el fin de facilitar el acceso a la información para estudiantes interesados.

Eliana Neme sostiene que la investigación en Psicopedagogía enfrenta desafíos. Este trabajo muestra cómo la Universidad Católica de Santiago del Estero fomenta la indagación entre docentes y estudiantes, donde se desarrollan competencias investigativas desde un enfoque psicopedagógico.

Rosana Enrico y María Guillermina Martínez indagan sobre cómo se acompaña a los estudiantes de la Universidad Católica de Córdoba en su formación académica, a los fines de la construcción del oficio de estudiante. Abordan las diferencias entre la educación secundaria y universitaria y presentan estrategias de orientación psicopedagógica.

Adriana Di Francesco describe e interpreta la experiencia pedagógica en la asignatura Teoría Sociológica. Además, resalta su papel formativo en la Psicopedagogía. Aborda tensiones entre disciplinas sociales y propone un enfoque dialéctico para entender a los sujetos en situaciones de aprendizaje.

María Julia Giulianelli y Marianela Cabral analizan el desarrollo cognitivo y el desempeño académico de niños con antecedentes perinatales y vulnerabilidad social. Asimismo, destacan que las intervenciones tempranas transdisciplinarias, contextualizadas y a largo plazo, favorecen ambos aspectos. Por tal motivo, sugieren su inclusión en programas educativos similares.

Además del papel crucial que la Psicopedagogía desempeña en la identificación y el abordaje de las necesidades de aprendizaje, se destaca la importancia de apelar y sostener una disciplina cimentada en una sólida base epistemológica. A través de sus prácticas fundamentadas se habilita y procura el bienestar individual y colectivo, para el desarrollo de una sociedad más inclusiva, especialmente, en los contextos de marcada desigualdad social en nuestra región.

De este modo, ambas secciones aportan conocimientos sustantivos y dejan abiertas discusiones que abonan el campo de las Ciencias de la Educación. Estas nuevas reflexiones e inquietudes invitan a seguir pensando la importancia y los efectos que las instituciones educativas tienen en los sujetos en particular y en la sociedad en general.

Mgter. Sandra María Gómez

Coordinadora

Octubre de 2024

El retorno del sofista: herramientas para una educación democrática en contexto de posmodernidad

The return of the sophist: tools for democratic education in Postmodernity context

Juan José Ramírez ¹

Resumen: La sofística constituye un movimiento intelectual, propio de la cultura democrática griega del siglo V a. C. Entre sus rasgos más destacados, se encuentra la reivindicación de la importancia de la educación para la vida pública. El texto opera un contrapunto entre la perspectiva platónica y la perspectiva sofista de la verdad, la política y la educación y, al mismo tiempo, postula la posibilidad de repensar la educación actual desde una mirada renovada del movimiento sofista.

La expresión "el retorno del sofista" refleja el aspecto deseado en una pedagogía posmoderna con tono democrático.

Palabras clave: política, educación, democracia, sofística

Abstract: Sophistry constitutes an intellectual movement, typical of the Greek democratic culture of the 5th century B.C. Among its most notable features, it is the vindication of the importance of education for public life. The text operates a counterpoint between the Platonic perspective and the sophist perspective of truth, politics, and education, and, at the same time, it postulates the possibility to rethink current education from a renewed perspective of the sophist movement.

The expression "the return of the sophist" reflects the desired aspect in a Postmodern pedagogy with a democratic tone.

Keywords: politics, education, democracy, sophistry

¹ Doctor en Ciencia Política. Licenciado en Filosofía. Licenciado en Ciencias de la Educación. Director del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: jjrcba@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5228-5592>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 4-14.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)01) / Recibido: 15/04/2024 / Aprobado: 14/08/2024.



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

Introducción

El presente trabajo se organiza en cuatro partes. En la primera, se exhiben los aspectos generales del movimiento cultural representado por la sofística griega del siglo V a. C. Se contraponen las figuras intelectuales del sofista y el filósofo, a partir de las reflexiones platónicas, y se reivindica, en el contexto de la alegoría de la caverna, el lugar de privilegio de este último para decidir sobre las cuestiones relativas a la vida política. En un segundo apartado, se confrontan los modos de entender la relación entre verdad y política en Platón y Protágoras. A partir de ahí, se revelan el carácter ontológico de la política platónica y el aspecto democrático de la verdad del sofista. En un tercer momento, se identifica un aire de familia entre el neopragmatismo hermenéutico de Richard Rorty y la perspectiva sofista en relación al vínculo entre verdad y política. Esta familiaridad, que alcanza a otros pensadores posmodernos, compartiría la idea de que el pensamiento platónico encarna, en la figura del filósofo, una actitud signada por la violencia política y un autoritarismo epistemológico. En la cuarta y última parte, se esboza el eventual semblante de una educación posmoderna y democrática, que recupera y renueva los rasgos del movimiento cultural sofista.

1. Platón, los sofistas, la verdad y la política

El término "sofística" designa un movimiento intelectual gestado en el seno de la democracia griega, a partir de la segunda mitad del siglo V a. C. Las motivaciones más destacadas de este movimiento apuntaban a satisfacer las necesidades prácticas de la burguesía democrática griega. La indagación intelectual de los sofistas no se apunta a una forma de teoría que pueda dar cuenta de la naturaleza del mundo ni a una verdad desinteresada de los asuntos públicos y de los intereses humanos. Por el contrario, las especulaciones de los sofistas se orientaron hacia la resolución de problemáticas concretas en la vida de la polis. El interés por la educación y, en particular, por una educación de carácter político, la preocupación por los asuntos públicos de la propia comunidad y la idea de que el hombre constituye el centro desde el que debe atenderse cualquier idea de verdad constituyen algunos de los ejes de interés del antiguo sofista.

La mayor fuente de información de que se dispone respecto de los sofistas está dada por las obras de Platón (1985, 1988) y Diógenes Laercio (2007). Los Diálogos platónicos (1988) no solo dan cuenta de la vida y la orientación intelectual de los sofistas, sino que, además, hacen explícita la condena de Platón respecto de los intereses y los procedimientos propios de estos².

La doxografía griega (Guthrie, 1994) estima que, originariamente, los términos "sofista" y "filósofo" tenían una significación equivalente; sin embargo, la mayoría de los escritos platónicos se encargan de distinguir entre la figura del

² La crítica platónica al sofista ha sido extensamente analizada. En términos generales, puede considerarse con mayor detenimiento en Mondolfo (1983).

filósofo y la del sofista. Los libros IV y V de República (Platón, 1988) describen una diferenciación detallada de los rasgos que, para Platón, son propios de los auténticos filósofos, y las características de los sofistas, a los que el mismo Platón considera seudofilósofos.

Para Platón, el filósofo resulta ser el modelo de intelectual que hace efectiva la posibilidad de algo, como la posesión de la verdadera esencia de las cosas. Esta posesión del filósofo es la cualidad que lo convierte en el tipo de sujeto adecuado para establecer el mejor modo de organización social para la polis (1988, Libro VI, 485a). El procedimiento por el que el filósofo logra hacerse del verdadero modo de ser de las cosas implica un abandono respecto de las creencias comunes y compartidas por los ciudadanos de la comunidad. Platón entiende que la verdad de la política requiere de un tipo de habilidad que solo puede alcanzarse "más allá" de la polis. Considera que la competencia para alcanzar dicha habilidad no es un denominador común a todos los ciudadanos que habitan la polis. El filósofo de Platón ocupa un lugar de privilegio respecto de sus conciudadanos y sus habilidades dialécticas le permiten prescribir, entre otras cosas, cuál sea el mejor y más adecuado ordenamiento de la vida pública.

La alegoría de la caverna (Platón, 1988, Libro VII, 514a) constituye una representación simbólica que comporta, al menos, seis ideas clave para una filosofía política: a) la idea según la cual los hombres son esclavos o prisioneros de su propia tribu; b) la posibilidad de romper con aquello que liga al hombre a las cadenas de las creencias (falsas) de la tribu; c) el rompimiento con los lazos que atan al hombre a las creencias de su comunidad, lo que le permite al escapista acceder al hallazgo de una verdad extracomunitaria y al consecuente reconocimiento de que sus previas creencias urbanas eran erróneas; d) el hallazgo (y la posesión) de la verdad, entendida como una realidad que no pertenece al orden de las creencias comunitarias (erróneas), que le otorga, a quien ha logrado escapar de las cadenas, un estatus de privilegio asimétrico respecto de aquellos esclavos que aún permanecen presos de las creencias propias de la tribu y del ethos tribal; e) por el estatus que le otorga el supuesto descubrimiento de la verdad (extracomunitaria), el esclavo liberado emprende la tarea (moral) educativa de liberar (emancipar) a quienes aún permanecen ligados a las creencias de la propia comunidad y f) la pretendida emancipación (por intermedio de la educación) de aquellos que aún permanecen en estado de esclavitud comunitaria solo puede alcanzarse abrazando las verdades de aquel filósofo que dice haberse liberado de las opiniones y creencias de la tribu. De esta manera, el pensamiento platónico encarna lo que, para Gianni Vattimo (2010), constituye una "metafísica objetivista basada en la idea de verdad como correspondencia" (p. 13).

2. La prioridad de Hermes y el carácter democrático de la verdad

Para los sofistas, la verdad y su relación con la política eran entendidas de manera muy diferente. Según Platón, el viejo Protágoras enseñaba que, antes de poseer el arte de la política, los hombres intentaban reunirse entre sí; sin embargo, se atacaban unos a otros y terminaban pereciendo y dispersándose. Ante el

temor de que los humanos sucumbiesen, Zeus envió a Hermes para otorgarles el sentido de moral y justicia que posibilitaría el orden en las ciudades y los lazos de amistad³. "Hermes, el mensajero de los dioses, ejercía una actividad de tipo práctico, llevando y trayendo anuncios, amonestaciones y profecías" (Ferraris, 2002, p. 11).

En el relato del viejo Protágoras, el sentido moral y la justicia no fueron otorgados por Hermes del modo en que fueron distribuidas otras capacidades, esto es, dado a algunos para ejercerse en función de muchos. La moral y la justicia fueron infundidas por Hermes en todos los humanos sin excepción alguna y es a causa de esto que todas las personas pueden participar en una discusión política. Sin embargo, si acaso alguno fuera incapaz de participar del honor y la justicia de la comunidad, la ley que Zeus le solicitara imponer a Hermes es simple: dicho hombre debe ser eliminado como una enfermedad de la ciudad (Platón, 1985, 320d-322d). El relato de Protágoras sugiere, al menos, seis enseñanzas y recomendaciones para la vida política: a) la política es un arte; b) sin política, no hay polis; c) el arte de la política comporta el sentido de moral y justicia; d) el sentido de moral y de justicia no es un propiedad o capacidad exclusiva de un grupo particular de hombres, sino que es un atributo de todos ellos; e) los atributos políticos, en tanto comunes a todos los hombres, posibilitan que la discusión referente a los asuntos de la ciudad no sea asunto de algún grupo privilegiado de personas y f) la eventual incapacidad de un hombre para participar del honor y la justicia, como atributos políticos de la comunidad, habilita su exclusión de la ciudad y el tratamiento de ese sujeto como un extraño.

La polis de Protágoras tiene una apariencia muy diferente de la caverna platónica. La ciudad, como la entiende el maestro sofista, no constituye una prisión de la cual debemos intentar escapar o liberarnos. La polis comporta los límites constitutivos de aquello que se considera bueno y justo. La verdad de la moral y la justicia no es extrínseca a la comunidad, sino que surge en el seno mismo de la comunidad. Los ciudadanos no están unidos entre sí por cadenas de ignorancia con rúbrica platónica, sino que los miembros de la comunidad están unidos por lazos de amistad que se originan en el reconocimiento de que no hay verdad (política) allende la polis.

Desde el relato de Protágoras, el esclavo que pretende liberarse de las creencias que lo atan a su propia tribu no merece sino ser expulsado de la ciudad. Aquel que escapa del sentido de la moral y la justicia, que le es propio a la comunidad, e intenta atribuirse un lugar de privilegio respecto de sus conciudadanos, no es sino un seudopastor que aspira a invocar un sentido de verdad para la justicia y la moral diferente del que Hermes infundiera en todos los miembros de la comunidad.

³ La pretensión de Zeus, al enviar a Hermes para hacer posibles los lazos de amistad, contrasta con la ira del Dios de los judíos y su intención por dispersar a los hombres en Babel a través de diversos lenguajes. El cotejo es útil para poner de relieve las posibilidades de la relación entre el lenguaje y la política. El relato bíblico de la dispersión, obrada por la divinidad judía, puede considerarse con detenimiento en Génesis 11:1-9.

3. El retorno del sofista

El estrecho vínculo entre el pragmatismo y la sofística ha sido considerado con detenimiento por Steven Mailloux (véase Duarte Lima, 2009). El filósofo norteamericano Richard Rorty impulsa un neopragmatismo hermenéutico que implica una filosofía que promueve el olvido de Platón. Olvidar a Platón comporta el abandono de la idea del filósofo como alguien que ha escapado de las conversaciones de la comunidad. Este abandono constituye una reposición de la filosofía como conversación en el ágora de la comunidad y supone una crítica que, en términos de Gianni Vattimo, "no tiene principalmente bases teóricas, sino ético-políticas" (Vattimo, 1996, p. 7). El pensamiento rortyano exhibe rasgos análogos a los del maestro de Abdera y el mismo norteamericano se ha referido a sí mismo como un neosofista que reivindica la figura de Protágoras (Rorty, 2010, p. 143).

Se cree que el encuentro de perspectivas intelectuales análogas entre el griego y el norteamericano justificaría un *familienähnlichkeiten*⁴ entre ambos y contribuiría a la sospecha de que el pensamiento de Rorty conforma una nueva forma de sofística que reivindica una vieja manera de entender la política y la educación. Aquí nos autolimitaremos a señalar algunos vínculos entre la perspectiva política de Rorty y Protágoras. Sin embargo, ofrecemos, también, la posibilidad de considerar que esos vínculos se extienden a perspectivas posmodernas⁵ no necesariamente emparentadas con la tradición pragmatista o neopragmatista, sino, más bien, con el costado hermenéutico de la reflexión rortyana⁶.

Al igual que para Protágoras, para Rorty, la vida política de una tribu no requiere de ningún tipo de competencia filosófica o científica que la legitime o regule. *La prioridad de la democracia sobre la filosofía*, postulada por Rorty, constituye la privatización de las creencias que versan sobre cuestiones de importancia última y la idea de que el único tipo de autoridad que debe reconocer y acatar una sociedad es el que proviene de su derecho a decidir por sí misma.

Una de las tareas del nuevo sofista es realizar contribuciones para convencer a sus conciudadanos de que no necesitan ningún tipo de autoridad que no sea aquella que procede de los acuerdos que se logran en la propia caverna. (Rorty, 2000, p. 318). Este modo de entender la relación entre política y verdad, extraño al pensamiento platónico, no constituye una perspectiva exclusiva del neopragmatismo. El filósofo italiano Gianni Vattimo refiere a esta relación en los siguientes términos:

⁴ La expresión *familienähnlichkeiten*, que puede traducirse por aire de familia o parecidos de familia, se utiliza aquí en el sentido que Wittgenstein la aplica a la relación entre los distintos juegos de lenguaje; esto es una complicada red de parecidos a gran escala y de detalle que se superponen y entrecruzan (véase Wittgenstein, 2002, p. 87).

⁵ El término "posmodernidad" es usado, en este trabajo, en el sentido que le diera el filósofo francés, Jean Francois Lyotard. Para una consideración más ajustada de ese sentido, véase Lyotard, 1993. El vínculo del norteamericano con el pensamiento posmoderno puede rastrearse en Ramírez (2021).

⁶ Para un análisis del costado hermenéutico del pensamiento de Rorty, véase Bello (1990). Al respecto de la cuestión, pueden considerarse, además, Enrici (2000) y Ferraris (2002).

Con mucha más claridad que en el pasado, la cuestión de la verdad es reconocida como una cuestión de interpretación, de puesta en acción de paradigmas que, a su vez, no son "objetivos", sino que es un tema de consenso social. (2010, p. 18)

Epimeteo y Prometeo distribuyeron el conocimiento y las competencias individuales de los hombres de manera discrecional y heterogénea y, con ello, contribuyeron a las diversas fantasías y proyectos privados de cada uno de los miembros de la polis. Hermes, a diferencia de Epimeteo y Prometeo, difundió la política entre los hombres de una manera democrática: el arte de la política fue infundido en todos los miembros de la comunidad sin excepción alguna.

La democracia, al igual que Hermes en el relato de Protágoras, crea un escenario social, en el que conviven múltiples proyectos privados⁷. En la medida en que se asuma el carácter privado de las propias aspiraciones y se pueda convivir con una multiplicidad diversa de otros tantos ideales, se dejará de insistir en la obsesión del esclavo escapista de Platón. Si, en cambio, algún ciudadano otorgara prioridad a los bienes recibidos, de parte de Epimeteo y Prometeo por sobre el arte recibido de Hermes, ese vecino se vería tentado por el impulso de reclamar para sí algún tipo de autoridad para justificar la imposición (violenta) de su proyecto y algún tipo de dominación sobre los demás. Desde la perspectiva rortyana, cualquier intento por dirimir cuestiones políticas o culturales, a través de algún tipo de recurso, a una supuesta autoridad epistémica cualquiera, constituye una actitud engañosa en el interior del juego político. En este sentido, la prioridad que tiene la democracia sobre la filosofía, para Rorty, es análoga a la prioridad de Hermes sobre Epimeteo y Prometeo en el relato de Protágoras.

En aquel relato, Zeus le solicita a Hermes eliminar, como una enfermedad, de la ciudad, a aquellos hombres que no fueran capaces de participar del honor y la justicia de la comunidad. El arte de la política infundido por Hermes en los hombres -en todos los hombres por igual- constituye el aglutinante necesario para la conservación de la polis. Aquellos hombres que reniegan de la gracia de Hermes y de la manera en que esta gracia fue otorgada atentan contra la vida (pública) de la comunidad. Esos hombres están enfermos (en términos políticos) ante los ojos de Zeus y de aquellas personas que no aceptan disponer del arte político en la misma medida que sus conciudadanos. Una de las formas que adopta esta enfermedad política es la que se aprecia en la actitud del esclavo de Platón. Aquel esclavo realiza un esfuerzo dialéctico para escapar del ethos de la polis y reposicionarse así en una relación de supuesta autoridad respecto de los demás. El esclavo de Platón, impulsado por los síntomas de su enfermedad política, cree ser poseedor de razones, que debe imponer en sus conciudadanos. Esta imposición se sustenta en argumentos ontológicos que, en clave posmoderna, pueden ser considerados como un síntoma de violencia epistemológica.

⁷ La idea de una democracia como escenario social, en el que pueden convivir múltiples proyectos privados, refiere a una contingencia social de carácter utópico. No nos resulta ajena la condición de fragilidad que asumen las democracias latinoamericanas. Al respecto, véase Santos (2016).

Para Rorty, igual que para Protágoras, "la presunta autoridad de todo cuanto no sea la comunidad misma no pasa de ser sino un nuevo puñetazo en la mesa" (Rorty, 2010, p. 31), es decir, un acto de violencia. Se trata de una forma de violencia política con ropaje epistemológico, que pretende imponer un ordenamiento privado a la vida pública. Esta violencia comporta una enfermedad antidemocrática. Es imposible pensar una conversación política con pensadores violentos que pretenden argumentar su enemistad con la democracia. Rorty cree que estos pensadores "están locos" (Rorty, 1996, p. 256). La locura de los enemigos de la democracia no reside en una inadecuada comprensión de la naturaleza del ser humano ni en el hecho de que sus propuestas políticas sean conceptualmente confusas o lógicamente incoherentes, es decir, ininteligibles. Estos enfermos no son locos por el tipo de creencias que sostienen para intentar justificar sus ideas políticas. La expresión "los enemigos de la democracia liberal son locos" significa que no hay manera de que esas personas puedan ser consideradas miembros de la tribu. Se trata de una locura restringida a la política y esa locura (para la vida pública) no invalida su capacidad para muchas otras cosas. Estas personas pueden ser consideradas locas porque reniegan de la gracia de Hermes y priorizan los dones recibidos de parte de Epimeteo y Prometeo. Si se considera que la racionalidad puede ser entendida, también, como sinónimo de tolerancia, la enfermedad de esta gente se expresa en los síntomas de una irracionalidad política de la que, quizás, Platón y Nietzsche hayan sido portadores.

La perspectiva rortyana, en este punto, es análoga a la consideración nihilista de Vattimo en torno a la relación entre racionalidad y democracia. Para el italiano:

El adiós a la verdad [objetiva] es el inicio, y la base misma, de la democracia. Si existiera una verdad objetiva de las leyes sociales y económicas, (la economía no es una ciencia natural), la democracia sería por completo una elección irracional. (2010, p. 18)

4. Educación, Hermenéutica y democracia

El sofista griego es un maestro ambulante que recorre las grandes ciudades impartiendo enseñanzas en materia de ciencia y arte. Las enseñanzas del sofista tienen, en todos los casos, fines prácticos. En términos pedagógicos, la sofística representa una evolución en la educación griega. Según Francisco Larroyo (1979), esta evolución se refleja en los siguientes aspectos: a) es superadora de la educación existente en la época por la introducción de materias como la lógica, la retórica y la política. Estas materias, para la época, solo habían sido objeto de estudio en grupos reducidos de ciudadanos; b) fue portadora de un giro decisivo respecto de los intereses intelectuales de la época; las preocupaciones y temáticas de indagación se trasladaron desde los asuntos físicos y cosmológicos a las cuestiones antropológicas y c) revitalizó el valor de la actividad pedagógica en la comunidad.

Postular el retorno de Hermes, en el contexto en el que es considerado por Protágoras, comporta, al menos, la sospecha de que puede establecerse una

analogía entre la educación y la pedagogía sofista y un abordaje posmoderno de la educación que recupere algunos rasgos característicos de aquellos maestros griegos.

Sin desconocer la errónea asociación etimológica de la noción de Hermenéutica con la figura del dios Hermes, se cree que la recuperación de la tarea de Hermes, en el relato de Protágoras, puede ser de utilidad para encauzar una pedagogía posmoderna en el sendero de la Hermenéutica "en cuanto ejercicio transformativo y comunicativo, que se contrapone a la teoría como contemplación de las esencias eternas" (Ferraris, 2002, p. 11).

Entre los rasgos característicos de la pedagogía sofista, recuperamos los siguientes: a) una institución educativa centrada en los valores de la propia polis (aun cuando esté abierta a conversaciones con otras tribus); b) una educación enfocada en los problemas públicos y concretos de la comunidad, pero que estimule, también, la realización personal de los ciudadanos y c) una pedagogía con rasgos contingentes y terapéuticos, de corte conversacional y sin pretensiones ontoepistemológicas ni de conmensuración.

Las instituciones educativas actuales, por lo menos aquellas que hacen a los niveles obligatorios del sistema educativo, son portadoras de una contradicción: promueven discursivamente una forma de organización política de corte democrático, mientras que ellas mismas se estructuran socialmente bajo un aspecto antidemocrático. Se considera que esta explícita incoherencia entre lo discursivo y la propia práctica institucional es susceptible de una revisión profunda. Es al menos sospechosa la idea de una institución que se empeña en formar ciudadanos democráticos, pero que sostiene una estructura organizativa de corte monacal (Varela, 2013).

Una institución educativa con rasgos democráticos no constituye más que el reflejo de una comunidad con aspecto semejante. No obstante, el hecho de que la escuela refleje, a modo de propuesta, una organización democrática como valor social, la institución educativa también ha de revelarse abierta a conversaciones con otras formas de cultura institucional⁸.

Una educación democrática, enfocada en problemas públicos, pero que no soslaya las preferencias privadas de los ciudadanos, debe ser portadora de un currículo escolar que posea instancias comunes y obligatorias para todos los ciudadanos y que, también, ofrezca la suficiente flexibilidad para hacer lugar a los intereses privados de aquellas personas que se educan. Las instancias obligatorias y comunes del currículo escolar responden a los contenidos generales y fundamentales que la vida pública reconoce de utilidad para el logro de objetivos comunitarios que aporten al sostenimiento del orden y el progreso social. Sin em-

⁸ La democracia como rasgo patriótico y el cosmopolitismo no implican necesariamente una contradicción lógica, aun cuando la relación deba ser sometida a una exhaustiva discusión respecto del etnocentrismo y el relativismo. Esta cuestión y las ventajas de una educación cosmopolita pueden considerarse en detalle en Nussbaum *et al.* (1999).

bargo, ese currículo debe portar, también, un sinnúmero de contenidos específicos y diversos que contribuyan a la realización personal de aquellos que se educan⁹.

La pedagogía que estimule los rasgos educativos que se vienen delineando no puede ser una pedagogía prescriptiva y dogmática con aspiraciones de universalidad. Una pedagogía de corte neosofista en contexto de posmodernidad no puede albergar los rasgos positivistas que, alguna vez, en clave moderna, adoptaron las denominadas ciencias de la educación.

El retorno del sofista y la reivindicación de Hermes (en el relato de Protágoras) comportan la idea de una pedagogía terapéutica para aquellos síntomas que se evidencian tanto en discursos educativos de resignación como en el léxico emparentado con la nostalgia de creer que toda educación anterior fue mejor. El pedagogo contemporáneo no puede aspirar a cumplir la función que Platón le había asignado al esclavo liberado; él no encarna el sentido de verdad ni tiene por tarea la iluminación de los maestros que han de enseñar en la tribu. Su actividad radica más bien en la búsqueda de consensos respecto de qué acciones son las que conducen a los logros que la comunidad espera de la labor educativa. El pedagogo contemporáneo ha de ser, indefectiblemente, un político con ropaje hermenéutico. Su acción pedagógica consiste en la búsqueda de estrategias eficaces y dicha ocupación supone la capacidad de imaginar nuevas formas de educación posibles en la interpretación de los nuevos escenarios culturales y de persuadir a la comunidad acerca de los beneficios que esas formas comportan.

Conclusiones

Formalmente, una conclusión, de ningún modo debe exceder el alcance de las premisas que la sostienen; por consiguiente, nos limitaremos a destacar los que se consideran los aspectos más relevantes de la argumentación desarrollada.

La Antigüedad griega albergó, con el nacimiento de la democracia ateniense, un movimiento cultural caracterizado por reivindicar el carácter práctico del desarrollo intelectual, la sofística. Los sofistas hicieron explícito su interés por las temáticas prácticas de la polis y, en este sentido, renovaron la intención de volver a reflexionar sobre aquellos tópicos que permitirían resolver las dificultades concretas de la propia comunidad. El giro antropológico dado a la Filosofía por los sofistas promovió nuevas deliberaciones en torno a la educación, la retórica, la oratoria y tantas otras demandas que se originaron en la coyuntura política de la época. La figura de Platón emerge, en la Grecia clásica, como un contrapunto radical del maestro sofista. El mismo Platón se encargó de distinguir al sofista del filósofo al reconocer, en este último, cualidades e intereses intelectuales en desmedro de los primeros. Para Platón, la figura del filósofo encarna al sujeto que, en posesión de

⁹ Estos dos rasgos complementarios del currículo escolar salvan la aparente contradicción que la doble etimología (educare y ex-ducere) del vocablo "educación" encubre y, al mismo tiempo, son congruentes con la distinción rortyana entre lo público y lo privado. Para la consideración de esta distinción, véase Rorty (1998).

la verdad (allende, la polis), se constituye en alguien privilegiado para ordenar y direccionar el rumbo político de la comunidad. El sofista, en cambio, no reconoce destino político alguno que no surja de la deliberación en la propia comunidad. Para el sofista, todos los ciudadanos son portadores de los atributos necesarios para dirimir el rumbo de las decisiones políticas.

Se cree que la reflexión filosófica contemporánea es habitada por algunos pensadores que, de alguna manera, renuevan el interés por las preocupaciones sofistas. Entre estos pensadores, destacamos la figura de Richard Rorty. El reconocimiento de sí mismo por parte de Rorty, como un neosofista, nos permite esbozar los rasgos que, en un contexto de pensamiento denominado posmoderno, podría adquirir la educación actual, en el caso de recuperar la matriz intelectual de los antiguos maestros griegos.

La educación, reencauzada en el sendero del sofista, se revela como una actividad democrática y una educación así requiere una pedagogía de corte hermenéutico, que no ansie imponer (de modo violento) verdades, sino que aspire a la búsqueda de consensos respecto de qué enseñanzas son las que mejor contribuyen a la vida de los ciudadanos y al mejoramiento de la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Bello, G. (1990). Richard Rorty en la encrucijada de la filosofía postanalítica: entre pragmatismo y hermenéutica. En R. Rorty, *El giro Lingüístico. Dificultades meta filosóficas de la filosofía lingüística* (pp. 9-44). Paidós.
- Diógenes Laercio (2007). *Vida de los filósofos ilustres*. Alianza.
- Duarte Lima, A. (2009). Richard Rorty, um sofista contemporâneo. *Revista Redescrições*, 1(3).
- Enrici, A. (2000). *La hermenéutica pragmática. Del espejo a la contingencia. La hermenéutica como desvío en Richard Rorty*. UNPA.
- Ferraris, M. (2002). *Historia de la Hermenéutica*. Siglo XXI.
- Guthrie, W. K. C. (1994). *Historia de la filosofía griega III*. Gredos.
- Larroyo, F. (1979). *Historia general de la pedagogía*. Porrúa.
- Liotard, J. (1993). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Planeta.
- Mondolfo, R. (1983). *El pensamiento antiguo. Historia de la filosofía greco-romana*. Losada.
- Nussbaum, M., Appiah, K. A., Barber, B., Bok, S., Butler, J., Falk, R., Glazer, N., Gutmann, A., Himmelfarb, G., McConnell, M. E., Pinsky, R., Purnam, H., Scarry, E.,

- Sen, A., Taylor, C., Wallerstein, I. y Walter, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Paidós.
- Platón (1985). *Protágoras. Diálogos I*. Gredos.
- Platón (1988). *República. Diálogos IV*. Gredos.
- Ramírez, J. J. (2021). *Richard Rorty, democracia contingencia y verdad. Herramientas pragmáticas para una filosofía política*. Educ.
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico. Dificultades meta filosóficas de la filosofía lingüística*. Paidós.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. Paidós.
- Rorty, R. (1998). *Pragmatismo y política*. Paidós.
- Rorty, R. (2000). *Verdad y progreso. Escritos filosóficos 3*. Paidós.
- Rorty, R. (2010). *Filosofía como política cultural. Escritos filosóficos 4*. Paidós.
- Santos, B. (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Akal.
- Varela, C. (2013). La institución como forma social creadora de subjetividad. *Revista Anclajes*, 75, 165-171.
- Vattimo, G. (1996). *Creer que se cree*. Paidós.
- Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. Gedisa.
- Wittgenstein, L. (2002). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.

Acreditación de saberes e inclusión digital en Uruguay: la incidencia de las habilidades digitales en la aprobación de AcreditaCB

Knowledge Accreditation and Digital Inclusion in Uruguay: the impact of digital skills on the approval of AcreditaCB

Lorena Cousillas ¹
Alicia Dambrauskas ²
Marcelo Morales ³
Laura Ruiz ⁴
Andrés Wilkins ⁵

Resumen: *En este artículo, se presentan algunos hallazgos sobre la incidencia del componente digital en el desempeño y éxito que tienen las personas jóvenes y adultas que buscan acreditar la educación media básica en Uruguay, a través de la prueba AcreditaCB. La investigación que da origen a este artículo se propuso conocer si el hecho de que la prueba se realice en línea y mediante una computadora representa una dificultad adicional para las personas que la rinden. Se concluye que las habilidades*

¹ Licenciada en Sociología. Integrante del equipo de investigación de la Cooperativa de Trabajo Homoludens. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: lcousillas@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3708-7981>

² Licenciada en Sociología. Maestra de Educación Primaria. Integrante del equipo de investigación de la Cooperativa de Trabajo Homoludens. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: aidambrauskas@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0701-1225>

³ Doctor en Educación. Integrante del equipo de investigación de la Cooperativa de Trabajo Homoludens. Docente de la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: marcelomorales.uy@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1364-146X>

⁴ Magíster en Educación. Integrante del equipo de investigación de la Cooperativa de Trabajo Homoludens. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: laurar Ruiz.uy@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1360-3789>

⁵ Licenciado en Sociología. Integrante del equipo de investigación de la Cooperativa de Trabajo Homoludens. Ciudad de México, México. Correo electrónico: wilkinsandres@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0650-124X>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 15-36.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)02) / Recibido: 15/04/2024 / Aprobado: 14/08/2024.



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

digitales y la frecuencia de uso de la computadora son las variables más relevantes para aproximarnos al fenómeno.

El trabajo pretende dejar pistas no solo para la implementación y evaluación de estas acciones políticas, sino de todas aquellas que contribuyen a la formación ciudadana de las personas que, en estos tiempos, implica, sin duda, considerar la dimensión digital.

Palabras clave: *habilidades digitales, acreditación de saberes, educación de personas jóvenes y adultas*

Abstract: *This article presents some findings on the impact of the digital component on the performance and success of young people and adults who seek to accredit basic secondary education in Uruguay through the AcreditaCB test. The aim of the research that supports this article is to explore if the fact that the test is taken online, especially in a computer, represents an additional difficulty for the people who take it. It is concluded that digital skills and the frequency of computer use are the most relevant variables to approach the phenomenon.*

The work intends to give some answers not only for the implementation and evaluation of these political actions, but of all those that contribute to the citizenship training of people, which, in these times, undoubtedly, implies considering the digital dimension.

Keywords: *digital skills, knowledge accreditation of knowledge, youth and adult education*

1. Introducción

La presente investigación se instala en el marco de una política educativa que estimula la culminación del ciclo básico en Uruguay, dirigida a personas mayores de 21 años. La prueba de acreditación de competencias se implementa desde el 2020 y se denomina AcreditaCB. Esta política de Reconocimiento, Validación y Acreditación de saberes (RVA) para el nivel medio constituye una novedad en la cultura institucional del sistema educativo nacional. Su fortalecimiento y expansión se vuelven imprescindibles para generar oportunidades de continuidad educativa en aquellas personas que debieron desvincularse tempranamente del sistema educativo formal y, que en esta etapa de sus vidas, no les resulta viable o deseable cursar en modalidad regular y estiman contar con las competencias inherentes al perfil de egreso de la EMB.

El diseño, la convocatoria y la implementación de la prueba dependen de un equipo de trabajo del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (CODICEN / ANEP). AcreditaCB consiste en la realización de una prueba en línea de aproximadamente tres horas de duración, que se realiza un único día a nivel nacional y se estructura en tres componentes: comprensión lectora, resolución de problemas y producción de texto. El proceso comienza con la inscripción en diciembre, seis meses antes del día de la prueba, tiempo que oficia como oportunidad para su preparación.

La Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), en una lógica de complementariedad con la ANEP, ha implementado, en algunos departamentos del país, espacios de apoyo a las personas habilitadas para rendir la prueba, que proponen el fortalecimiento de las habilidades que serán evaluadas. Este trabajo de mediación pedagógica es desarrollado en cada dispositivo por una dupla de personas educadoras. Cabe señalar que, en cada edición, se han sumado otros espacios de apoyo, organizados por instituciones públicas, como la Universidad de la República (UdelaR), la Intendencia de Montevideo, Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), así como otras organizaciones y empresas.

Nos proponemos estudiar si la aplicación de la prueba de AcreditaCB, al realizarse mediante una computadora, representa, o no, una barrera extra para las personas que participan en ella. En un sentido más amplio, la investigación pretende dar pistas no solamente para la implementación de esta política de acreditación de saberes, sino también para contribuir en la construcción ciudadana de las personas, que, en estos tiempos y, particularmente, en Uruguay, implica considerar la dimensión digital.

Para este artículo, decidimos explorar dos dimensiones vinculadas al componente digital desde la hipótesis de que inciden en el desempeño en la prueba: la percepción de las personas sobre su relación con la computadora y el uso que le dan habitualmente en sus vidas. Si bien sería necesario, en el futuro, seguir profundizando en el conocimiento de las habilidades digitales de las personas, creemos que estas dimensiones inciden en el éxito al rendir la prueba.

Compartimos algunos de los hallazgos de la investigación, a partir del procesamiento de datos cuantitativos que se ponen en diálogo con las percepciones de las personas educadoras que trabajaron en los espacios de apoyo, las cuales ofrecen insumos para reflexionar sobre posibles resultados o tendencias relacionados con el problema de investigación. Generar conocimiento preciso sobre las barreras digitales que se le presentan a quienes participan de AcreditaCB es imprescindible para contribuir al desarrollo de políticas que continúen fortaleciendo el derecho a la educación en nuestro país.

1.1. La política de acreditación

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es impulsora, a nivel global, de una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida, que trasciende así la escolarización como único ámbito de incorporación de aprendizajes. La concepción subyacente es que las personas, a través de su experiencia de vida social y laboral adquieren valiosos conocimientos que, sin embargo, no son reconocidos por el sistema educativo formal, lo que termina por limitar sus posibilidades de desarrollo personal y sus aportes a la sociedad.

A partir de las experiencias de reconocimiento de aprendizajes implementadas en diferentes países para promover la continuidad educativa, en la VI CONFINTEA (Conferencia Internacional de educación de adultos) de 2009 (UNESCO, 2009), se

resolvió elaborar directrices para alentar a todos los Estados en la definición y el desarrollo de políticas para reconocer, validar y certificar los aprendizajes obtenidos en ámbitos educativos no formales e informales y así incidir en la mejora de la inclusión social y laboral de las personas. Estas políticas, en la nomenclatura de la UNESCO, son identificadas como de RVA (Reconocimiento, Validación y Acreditación), las cuales hacen referencia a las instancias que comprende todo el proceso de evaluación y otorgamiento de créditos y/o certificaciones.

El RVA del aprendizaje no formal e informal es un instrumento clave para hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad. Hace visible y valoriza las competencias ocultas y no reconocidas que las personas han obtenido mediante diversos medios y en diferentes etapas de su vida. La valoración y el reconocimiento de estos resultados del aprendizaje pueden mejorar significativamente la autoestima y el bienestar de las personas, motivándolas a proseguir el aprendizaje y fortalecer sus oportunidades en el mercado de trabajo. El RVA puede ayudar a integrar a amplios sectores de la población en un sistema de educación y formación más abierto y flexible, así como a construir sociedades inclusivas. (UNESCO, 2012, p. 5)

Uruguay, en el siglo pasado, tuvo liderazgo a nivel regional en la materia, al implementar, en 1988, una Prueba de acreditación de educación primaria por experiencia de vida, que ha tenido continuidad hasta nuestros días y cuenta con dos períodos regulares para rendir cada año. También, se han desarrollado diversas experiencias de certificación de competencias como evidencia de cualificación profesional para el mercado laboral (Ej. Uruguay Certifica) y de acreditación de saberes para la continuidad de estudios, en especial, en el marco institucional de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (Ej. Programa Rumbo). Sin embargo, la implementación de un dispositivo de evaluación de carácter universal para la acreditación del nivel de educación media básica se dilató hasta 2020 con la primera edición de AcreditaCB. El respaldo normativo para todos los procesos de RVA es brindado por el Art. 39 de la Ley General de Educación N.º 18437, aprobada en 2008, reglamentada en 2014 y modificada por la Ley N.º 19889 en 2020:

(De la validación de conocimientos). - El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en cada nivel educativo. (República Oriental del Uruguay, 2020, art. 141)

La prueba AcreditaCB es implementada por la Comisión Coordinadora de las Unidades de Validación de Conocimiento de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) con el apoyo técnico del Departamento de Evaluación de Aprendizajes de la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la Dirección de Planeamiento. Este equipo técnico es quien convoca, se comunica con las personas inscritas, diseña, corrige y elabora el informe de resultados.

Se trata de una prueba de carácter holístico que, a través de tres componentes (lectura, resolución de problemas y producción de texto), busca evaluar la

integración de saberes de diferentes áreas del conocimiento (ciencias naturales, sociales, exactas, formación ciudadana, etc.), inherentes a los logros de aprendizaje asociados al perfil de egreso de la Educación Media Básica.

Si bien es presencial, el hecho de realizarse mediante computadora y en línea, a través de la plataforma SEA (Servicio de Evaluación de Aprendizajes), constituye una modalidad novedosa en la región, que, con una frecuencia anual, permite que, en cada instancia, sean miles las personas que la rinden.

El Departamento de Evaluación de Aprendizajes, en cada edición, ha ido introduciendo innovaciones en su implementación a efectos de mejorar su accesibilidad (prueba específica inclusiva para personas sordas e hipoacúsicas desde 2022), así como en las estrategias de comunicación con todas las personas participantes. Estas incluyen mensajes de texto de opinión, estímulo o recordatorio, un evento virtual con el nombre "Pregúntale a Acredita" para despejar dudas sobre la modalidad y encuestas de seguimiento.

Dichas iniciativas, junto a los aprendizajes incorporados en cada edición y el desarrollo de diferentes líneas de investigación en relación a la prueba, buscan obtener información relevante para la mejora de esta política de acreditación que constituye un instrumento sustantivo para amortiguar el desafío que tiene el país en relación a la conclusión de la educación media básica por parte de las personas adultas.

1.2. Planteo del problema

Los datos del seguimiento del 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) de las Naciones Unidas, en el cual se destaca la importancia de una visión inclusiva, equitativa y de calidad para la educación, evidencian que, en Uruguay, entre las personas jóvenes de 15 a 24 años, solo el 44,5 % finaliza la educación media básica. Si consideramos el total de la población mayor a 25 años, este porcentaje se reduce al 26,1 % (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2021).

Por su parte, la culminación de los niveles educativos está fuertemente asociada al nivel socioeconómico de pertenencia de los y las estudiantes. De acuerdo con los últimos datos publicados por el MEC (2022), en la población entre 25 y 59 años, en el quintil de menores ingresos, solo el 4,6 % tiene educación terciaria como máximo nivel educativo alcanzado, en tanto que, en el quintil de mayores ingresos, lo logra el 64,2 %. Concretamente, de acuerdo a la estimación de ANEP, hay alrededor de 880.000 personas mayores de 21 años que no han podido culminar la educación media básica.

Con este escenario, la prueba AcreditaCB viene siendo el único medio universal de evaluación y acreditación de las competencias inherentes al perfil de egreso de la educación media básica, pues sus requisitos para postular se reducen a la edad y la certificación de culminación de la educación primaria. Ha contado con miles de inscripciones validadas en cada edición y un porcentaje de aprobación que ha superado el 60 % de quienes se presentan a rendir la prueba.

Según el Resumen Ejecutivo 2023 de la prueba elaborado por ANEP, se validaron 8.510 postulaciones y se presentaron efectivamente a dar la prueba 5.628 personas, de las cuales aprobaron 3631, lo cual representa un 64,5 % de aprobación, donde se registra un leve aumento en el porcentaje respecto a las ediciones anteriores.

1.3. Con relación a la revolución tecnológica digital

Luego de una etapa inicial de optimismo, por entender al acelerado avance tecnológico en el campo de las TIC como una vía para la democratización del acceso a la información y al conocimiento, siguió una segunda etapa que da lugar a un análisis crítico de las características de su expansión a nivel global y ahí emerge el concepto de "brecha digital". Entendemos a esta categoría como la desigualdad que experimentan los países, los grupos sociales y las personas en el acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales.

La denominada brecha digital o desigualdad digital es un fenómeno complejo, ante el que es conveniente tomar en cuenta todas las dimensiones y analizar su interacción con otras desigualdades existentes. Comprenderla en contexto y trascender el análisis del mero acceso y uso, así como tomar en consideración las competencias y habilidades digitales de las personas para utilizar las TIC. (Rivoir y Escuder, 2021)

En Uruguay, tomando datos de la Encuesta de Usos de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (EUTIC) (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2022), se evidencia, por un lado, la disminución de la brecha de acceso a la tecnología, así como la concentración de la brecha digital de uso en las personas con menor nivel educativo formal y mayor edad, como se plantea a continuación:

El acceso a internet en los hogares del país continúa creciendo. El 91% de los hogares cuenta con algún tipo de conexión a internet. [...] El 90% de las personas de 14 años y más son usuarias y el 83% utilizan internet diariamente. [...] Si bien este crecimiento se dio principalmente entre personas de 65 años y más, y de nivel educativo bajo, aún persisten diferencias en el uso y en las habilidades digitales de las personas. Estas diferencias se evidencian principalmente entre las personas más jóvenes y de mayor edad (a favor de las más jóvenes) y entre las de menor y mayor nivel educativo (a favor de las personas que cuentan con mayor nivel educativo). (INE, 2022, p. 10).

En su mayoría, la población destinataria de la prueba AcreditaCB cursó educación primaria en una etapa previa a la creación de Ceibal⁶ y, en términos genéricos, de acuerdo a su perfil laboral, es probable que su desempeño no exija el uso

⁶ La política de inclusión digital -denominada en sus comienzos como "Plan Ceibal"- comenzó a implementarse a nivel nacional en el marco de la educación formal en Uruguay en 2006. Actualmente, se denomina Ceibal y se define como "centro de innovación educativa con tecnologías digitales del Estado uruguayo. Promovemos la integración de tecnologías digitales a la educación, con el fin de mejorar los aprendizajes e impulsar procesos de innovación, inclusión y crecimiento personal" (Ceibal, s/f, párr. 1).

cotidiano de computadoras. En este marco, resulta pertinente indagar respecto a su efectiva inclusión tecnológica y su incidencia en el desarrollo de la prueba.

Existe consenso acerca de que, para el ejercicio pleno de la ciudadanía en este siglo, es imprescindible la competencia digital. Uruguay cuenta, desde 2020, con una Estrategia de Ciudadanía Digital (ECD), proceso inédito y reciente a nivel mundial, que fue desarrollado por el Grupo de Trabajo en Ciudadanía Digital (GTCD), compuesto por más de veinte organizaciones públicas, privadas, instituciones educativas, ministerios, universidades y organizaciones de la sociedad civil (OSC), entre otras. Esta estrategia fue revisada durante 2023 y se elaboró una nueva versión para el período 2024 - 2028. Entre sus lineamientos, se plantea:

Es necesario reconocer que el desarrollo tecnológico es capaz de generar nuevos y mayores alcances en los espacios de participación social y política; de potenciar la autonomía de las personas y permitir el acceso a poblaciones y culturas diversas; de fomentar la creatividad y los desarrollos colaborativos; y de propiciar el ejercicio de una ciudadanía plena. En este sentido es clave promover y garantizar el desarrollo de ciertas habilidades capaces de generar estos potenciales impactos positivos. (Grupo de Trabajo de Ciudadanía Digital [GTCD], 2024, p. 6).

Es así que las habilidades digitales emergen como un núcleo temático central de esta investigación, no en términos de una competencia a evaluar, sino como un saber previo necesario para rendir la prueba en condiciones que le permitan desplegar, en forma óptima, los conocimientos en las áreas que se evalúan. Esto implica poder definir un conjunto de habilidades que las personas deberían tener o desarrollar en el tiempo de preparación de la prueba, relacionadas con lo que exige su proceso de inscripción, preparación y rendimiento, en relación al manejo del dispositivo computadora y del software que se utiliza en la evaluación.

En esta línea es que tomamos como referencia el Marco de alfabetización digital para todos, presentado en el documento *Desarrollo de habilidades digitales en América Latina y el Caribe: ¿Cómo aumentar el uso significativo de la conectividad digital?* (Dalio *et al.*, 2023). Dicho estudio parte del análisis del Marco europeo de competencias digitales (DigComp) y se realiza un agregado para países de Latinoamérica y el Caribe, debido a que, si bien se puede encontrar en la DigComp una amplia gama de competencias, no contempla el área que denominan como *competencia 0*, vinculada a operaciones físicas y de *software* en dispositivos digitales.

La operación de dispositivos y software, algo que a menudo se da por sentado en los países más ricos, está asociada con la operación básica de dispositivos digitales. Por ejemplo, encenderlos y apagarlos, comprender conceptos básicos de hardware y software, y utilizar correctamente las interfaces gráficas. (Dalio *et al.*, 2023, p. 31)

Esta precisión de las habilidades, que deben contemplarse en estudios realizados en Latinoamérica y el Caribe, permite poner en tensión la idea de que el desarrollo de habilidades vinculadas al instrumento, en este caso, la computadora, es una meta alcanzada en nuestra región. Esta creencia se sustenta en la

expansión acelerada de Internet y en que las habilidades que se adquieren con el uso del celular son replicables para un adecuado uso de la computadora.

En procura de avanzar en la conceptualización de las habilidades digitales, adherimos a la conceptualización que propone Roxana Morduchowicz (2021) y que retoma la ECD:

Se define *habilidades digitales* como la suma de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y estrategias que se requieren para el uso de las tecnologías digitales e internet. Estas habilidades se dividen en dos grandes categorías: fundamentales e instrumentales.

Las "*habilidades digitales instrumentales*", centradas en el instrumento, refieren a aptitudes y destrezas vinculadas al manejo de la herramienta. Estas habilidades son las que facilitan el uso práctico de los dispositivos digitales, las plataformas y las aplicaciones, ya sea para acceder a información como para llevar a cabo una mejor gestión en la tarea a realizar.

Por su parte, las "*habilidades digitales fundamentales*" buscan promover en las personas el pensamiento crítico en el uso de internet y la capacidad para comprender, analizar, inferir, resolver problemas, tomar decisiones, transformar, comunicar, crear y participar en el entorno digital. (GTCD, 2024, p. 16)

A partir de las delimitaciones conceptuales que preceden y considerando que, en personas adultas, dos de las principales variables donde se acentúa la brecha digital son el nivel educativo alcanzado y la edad (INE, 2022), entendemos que identificar las dificultades que perciben las personas en su relación con la tecnología puede aportar insumos relevantes para la construcción de instrumentos que aborden esta problemática y contribuyan a superarla. Indagar si esas dificultades constituyen obstáculos o barreras en las distintas etapas del proceso de AcreditaCB (inscripción, preparación de la prueba, realización) y para el ejercicio más amplio de la ciudadanía, así como entender de qué orden son (materiales, simbólicas) permiten delimitar y profundizar en la comprensión, para que el diseño de estos instrumentos sea el más oportuno y adecuado a las necesidades.

2. Diseño metodológico

Para dar respuesta a las preguntas que orientan la investigación y alcanzar los objetivos definidos, se implementó un diseño polietápico secuencial (Creswell y Plano, 2018), que integra estrategias cualitativas y cuantitativas. El trabajo⁷ se

⁷ Cabe destacar que la realización de la investigación, por el marco temporal en que se aprueba y financia la presente propuesta, se realiza únicamente con personas que rindieron la prueba el 1 de julio del año 2023. Esto significa, por un lado, que hay un tercio de las personas que quedaron validadas y que no rindieron la prueba y de las cuales no se encuentra contemplada su percepción en la presente investigación. Por otro, que las encuestas fueron realizadas una vez que culminó su tiempo de preparación, por lo cual, su relación con la computadora y su percepción de las habilidades digitales que presentan pueden haber sido influenciadas por el proceso. De hecho, a partir de la segunda encuesta, un 10 % de las personas indica que comenzó a utilizar la computadora a partir de su participación en AcreditaCB. Queda planteado, entonces, el desafío y la inquietud de integrar, en futuras investigaciones, las voces de aquellas personas que, por distintos motivos, no concluyen el proceso, pues no se presentan a rendir la prueba.

organizó en tres fases: una primera fase que integra una estrategia mixta teórico empírica, una segunda fase centrada en el relevamiento exploratorio cualitativo y una tercera etapa donde se profundiza en el relevamiento cuantitativo.

En la Fase 1, se realizó, mediante análisis documental, una revisión del estado del arte del tema habilidades digitales, para lo cual se consideraron investigaciones e instrumentos nacionales e internacionales destinados a ese propósito: *Estrategia Nacional de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento Uruguay 2024-2028* (GTCD, 2024), *Encuesta de Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (EUTIC)* (INE, 2022), *From Digital Skills to Tangible Outcomes study in Chile, DiSTO Chile* (Claro, 2018) y *el Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp)* (Asociación Somos Digitales, 2022). Por otro lado, mediante observación y análisis de proceso, se realizó una reproducción de las acciones necesarias para participar de todo el proceso implícito en la prueba AcreditaCB, a partir del desarrollo de técnicas de experiencia de usuario (Díaz et al., 2022). Los objetivos se centraron en describir las acciones realizadas en cada etapa (búsqueda de información, inscripción, preparación de la prueba, prueba y posprueba) y el análisis acerca de las habilidades digitales exigidas para cumplir exitosa y autónoma cada etapa. El resultado es un flujograma de participación que brindó los primeros insumos para la matriz de habilidades digitales necesarias para participar con autonomía en todo el proceso de la prueba.

En la Fase 2, se entrevistó a personas educadoras que realizaron la mediación pedagógica con las personas validadas para rendir AcreditaCB en 2023 y que asistieron a espacios de apoyo. Se realizaron en total 12 entrevistas, de las cuales 10 corresponden a los espacios de apoyo implementados por el Ministerio de Educación y Cultura, uno de la Intendencia de Montevideo y uno de la Universidad de la República. Estas entrevistas, con carácter semiestructurado (Valles, 2002), indagaron sobre las habilidades digitales que exige la prueba, las barreras materiales y simbólicas observadas en las personas habilitadas que asisten a los dispositivos de apoyo y las estrategias desarrolladas para su superación. Los resultados de esta etapa fueron una versión preliminar de matriz de habilidades digitales exigidas para rendir la prueba y la identificación de los núcleos temáticos a abordar en las encuestas dirigidas a las personas participantes de la prueba.

La Fase 3 consistió en un relevamiento cuantitativo (Hernández Sampieri et al., 2014) realizado a partir de un proceso de embudo, con dos muestras representativas anidadas; los pasos se detallan a continuación. En primer lugar, se realizó una encuesta a una muestra de la población que rindió la prueba AcreditaCB. Para ello, se incorporaron al formulario de evaluación remitido por ANEP al egreso de la prueba; tres preguntas cerradas, que fueron enviadas a 1050 personas seleccionadas aleatoriamente. Esas preguntas, que fueron respondidas por 785 personas, tuvieron como propósito relevar su autopercepción sobre la valoración genérica del uso de la computadora y la posible incidencia en el desempeño personal durante la prueba, así como los usos de dispositivos digitales (computadora y celular) en la vida cotidiana. Los resultados de la primera encuesta fueron un análisis descriptivo de la muestra estudiada, estudios correlacionales respecto a variables de interés para los objetivos de la investigación (participación en espa-

cios de apoyo, género, trayectoria educativa, tareas laborales, edad, departamento de residencia, entre otras) y una primera aproximación a la autopercepción de barreras en el desarrollo de la prueba mediada por computadora.

Posteriormente al envío del primer cuestionario, se remitió un segundo, que brindó la posibilidad de profundizar en diversas dimensiones vinculadas al dominio de las habilidades digitales de quienes rindieron la prueba. A esos efectos, se incluyeron los siguientes módulos: acceso a Internet, participación en la prueba y en espacios de apoyo, uso de la computadora y del correo electrónico, navegación por Internet y habilidades digitales (en relación a la prueba y a las tecnologías digitales).

Dicho cuestionario, también de autopercepción y autoadministrado, fue enviado a las 785 personas que respondieron las preguntas sobre habilidades digitales en la encuesta de salida de la prueba. En esta ocasión, se recibieron 396 respuestas, por lo cual se controló la nueva base para estimar su representatividad en relación a la muestra aleatoria de la etapa previa. Las 396 respuestas recibidas representan el 50,44 % de quienes respondieron el primer cuestionario y el 4,65 % del total de habilitados para rendir la prueba. El estudio de las respuestas da cuenta de la similitud de la submuestra respecto a la población general en variables clave, tales como género, edad y departamento de residencia.

Los resultados esperados de esta etapa son la obtención de datos sustantivos para el proyecto respecto a las habilidades digitales de quienes participaron de todo el proceso de la prueba, así como la identificación de barreras (materiales y simbólicas) en su vinculación con los dispositivos digitales en general y la computadora en particular, tanto en el contexto de la prueba como en la vida cotidiana. Nos proponemos realizar un estudio transversal, que permita analizar la distribución de dichos ítems en función de otras variables de interés, tales como departamento de residencia, edad, género, años de desvinculación del sistema educativo, entre otras.

Como principal técnica de análisis de estos datos, se utiliza el modelo logístico binomial. Esta técnica permite estimar la probabilidad de aprobación de AcreditaCB, teniendo en cuenta el efecto individual de cada una de las variables independientes. Los resultados serán comunicados en razón de posibilidades -OR, en adelante por sus siglas en inglés- que representa en qué magnitud se multiplican las chances de aprobar la prueba. Si el resultado es mayor a uno, existe una mayor chance de aprobar la prueba cuando aumenta la variable independiente. Por otra parte, cuando el OR es menor a uno, significa, que al disminuir la variable independiente, decrece la probabilidad de aprobar la prueba (Gujarati y Porter, 2010).

3. Resultados y discusión

Para el análisis, construimos una base de datos que recoge información en tres momentos diferentes: 1) el momento inmediato posterior a la realización de la prueba (1ª encuesta), 2) entre tres y cinco semanas posteriores a su realización (2ª encuesta) y 3) los datos de aprobación. Se parte de describir la percep-

ción de las personas en torno al uso de computadoras y a las estrategias utilizadas para cumplir con las diferentes etapas de participación en la prueba. *A posteriori*, se cruzan estos datos con los niveles de aprobación de la prueba. En este proceso, se incorporaron al diálogo algunas consideraciones que al respecto han hecho las educadoras que trabajan en los espacios de apoyo para la preparación de la prueba.

3.1. Autopercepciones de la 1ª encuesta

Como se señaló en el apartado metodológico, en la encuesta de salida, realizada el mismo día de la prueba aplicada por ANEP, se indagó respecto a la realización de la prueba mediante computadora y la finalidad de su uso en la vida cotidiana.

En primer lugar, se preguntó acerca de la valoración genérica del uso de la computadora en la prueba. El 79,36 % (623) de las personas que respondieron a la encuesta señala que no fue un impedimento que la prueba fuera aplicada por una computadora. Un 10,7 % (84) entiende que el dispositivo fue un impedimento, pero no influyó en su desempeño; en tanto que el 9,94 % (78) restante sí estima que constituyó un impedimento para evidenciar sus saberes. En segundo lugar, se preguntó acerca del grado de dificultad/facilidad respecto a su uso en la prueba. Ante esta consulta, el 67,9 % (533) responde que fue fácil o muy fácil utilizarla, un 27,39 % (215) entiende que no fue fácil ni difícil y solo un 4,58 % (36) estima que fue difícil o muy difícil.

Como síntesis de estas dos interrogantes iniciales, deducimos que una amplia mayoría de las personas encuestadas no percibió dificultades en que la prueba se realice mediada por una computadora. Una limitación del alcance de este dato es que no se observa al conjunto de la población inscripta en la prueba que finalmente no la rindió, donde se puede hipotetizar que tengan diferentes habilidades digitales.

Una tercera pregunta fue destinada a los usos de los dispositivos digitales. Respecto al motivo de uso de la computadora, estudiar y trabajar fueron las opciones más seleccionadas (37,20 % y 32,23 %, respectivamente) y comunicación y recreación obtuvieron un 18,73 % y 17,07 % cada una. No obstante, un dato relevante a los efectos de nuestra investigación, es que el 45 % (355) de las personas que contestaron esta primera encuesta dice no utilizar la computadora. Si interpretamos este dato a la luz de las respuestas dadas por las personas a las dos primeras preguntas, parecería, en principio, no ejercer influencia sobre su desempeño. Aun así, corresponde analizar en qué medida esta apreciación coincide con los resultados obtenidos, cuando profundizamos y complejizamos esta relación. Lo abordaremos en los apartados siguientes.

3.2. Acerca del uso de dispositivos informáticos en el proceso

La participación implica una inscripción y el acceso a materiales de estudio a través de la página web de AcreditaCB, la posibilidad de participar de espacios de

apoyo para la preparación de la prueba y, finalmente, la realización de la prueba de manera presencial en los espacios dispuestos para ello, mediante la utilización de una computadora. Al respecto del proceso de inscripción, una de las educadoras de los espacios de apoyo plantea que:

La mayor parte recibió ayuda: algún familiar, alguien próximo, los tutores pares, un compañero de trabajo. Se ha dado mucho que hay compañeros de trabajo que han acompañado y sostenido el proceso. Otros no pudieron inscribirse por las dificultades informáticas: el tamaño de los archivos y el formato; en otros casos, por dificultades para obtener la documentación que acredita la culminación de Primaria. Pero, en la mayor parte, es por las dificultades informáticas. (Entrevista 1)

Según los datos respecto al proceso de inscripción a la prueba con base en la encuesta que realizamos semanas después de su realización, un 28 % de las personas participantes afirma que fueron inscriptos con ayuda o que directamente una tercera persona los inscribió. El 66 % de las personas que se inscribieron sin ayuda aprobaron, frente al 58 % de quienes recibieron ayuda y el 42 % de quienes directamente fueron inscritas por otras personas. Si bien no son cifras concluyentes, estos datos comienzan a configurar un escenario que, al menos, requiere de una mayor atención. Al respecto, en las entrevistas, se plantea lo siguiente:

Los teléfonos los manejan, pero igual me sorprendió lo poco que tienen de acercamiento a la computadora como tal. De hecho, estamos trabajando ahora en esto de que no saben cómo poner una mayúscula, cómo pintar, cómo aumentar la letra... digo, cosas que parecen tan simples, pero les genera mucho problema. Esas son las mayores dificultades. (Entrevista 4)

En el uso del celular, no tienen problema; yo les mando por el grupo de WhatsApp. Vemos una señora que tiene más de 70 años, o sea, mayor, mayor. Y ella está en el grupo y ahí abre los archivos y todo. Claro, el tema es cuando la llevas a la computadora, porque se ven con unos botones chiquitos y todo lo demás y ahí tenemos una barrera. (Entrevista 12)

Hay que considerar que la inscripción a la prueba es posible realizarla mediante celular, sin dudas, el dispositivo más utilizado por las personas, pero el uso de una pantalla táctil es diferente a lo que requiere el teclado y el *mouse* (o *mousepad*). Los datos de la tabla que sigue, si bien no consideran esta distinción entre computadora y celular, sí vinculan la autonomía en la inscripción y el nivel de aprobación (ver Tabla 1).

Las personas que han manifestado necesitar mayor ayuda para la inscripción alcanzan un menor porcentaje de aprobación. En cuanto a la pregunta acerca del ingreso a la web de Acredita CB, de quienes declararon no haber ingresado o haberlo hecho con ayuda, el promedio de aprobación fue del 52 %. Esto muestra un descenso con respecto al promedio general de aprobación en la muestra.

Otra variable relevada a efectos de definir su incidencia fue el uso de la computadora en forma cotidiana por las personas participantes. Como se señaló, frente

a la pregunta de si utilizaba una computadora para diferentes tareas, el 45 % de las personas declara no utilizarla. La siguiente tabla muestra los porcentajes de aprobación en relación al uso o no de la computadora de acuerdo a las respuestas dadas en la encuesta inmediata a la finalización de la prueba (ver Tabla 2).

El uso cotidiano de la computadora parece incidir en la aprobación de la prueba, pues quienes cuentan con esta propiedad tienen un promedio de aprobación levemente superior al general. Inversamente sucede con aquellas personas que no lo hacen, lo que evidencia, por tanto, cierta incidencia de este factor. Desde la percepción de las personas que trabajaron en los espacios de apoyo, el "factor computadora" tomaba gran parte del tiempo de trabajo:

Hay una dificultad grande con el uso de la computadora. A mí, de alguna manera, me sorprendió; estaba alejada de gente que no usa cotidianamente la computadora y me encontré con gente que no sabe prenderla. [...] Me pasó gran parte del tiempo diciendo "el enter, el tilde, la coma...". (Entrevista 1)

Este tipo de apreciaciones se repite con frecuencia en las entrevistas y, si bien las personas que concurren a los espacios de apoyo representan un porcentaje relativamente bajo del total que participa del proceso, muestran que la utilización de computadora es un factor a considerar. En este sentido, en la encuesta más exhaustiva, realizada en segundo lugar, permitía indagar con más profundidad acerca del uso cotidiano de la computadora para ver su incidencia en la aprobación (ver Tabla 3).

Tabla 1. Porcentaje de aprobación en relación al modo de inscripción a AcreditaCB

Inscripción a la prueba	Total	Aprobaron	% Aprobación
Por mi cuenta	283	187	66
Con ayuda	79	46	58
Me inscribieron	33	14	42

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Porcentaje de aprobación en relación al uso cotidiano de computadora

Uso de computadora	Total	Aprobaron	% Aprobación
Usa la computadora	218	145	67
No usa la computadora	178	102	57

Fuente: Elaboración propia.

Es significativo el dato de la incidencia del uso frecuente de la computadora en la aprobación de la prueba. Mientras que el uso no habitual sitúa a las personas en el entorno del promedio de aprobación, los extremos se alejan de este promedio, que lleva a solo un 23 % de aprobación a quienes no usan la computadora y a un 81 % a quienes la usan casi a diario. Dos de las educadoras entrevistadas realizan apreciaciones al respecto:

He observado, en este último tramo, esta situación: que a pesar de haber pasado todo este proceso (mujeres que vienen desde febrero), cuando se sientan frente a la computadora, se anulan y no es que no tengan capacidad, por ejemplo, de comprensión lectora. En el acompañamiento individual con cada una, voy llevando mis observaciones de cuál es su proceso; entonces, en la producción escrita, en el formato papel, en manuscrito generan la producción, comprenden los ejercicios, aplican la regla de tres, resuelven, leen cuadros de doble entrada. Ahora, cuando lo tienen que hacer en la computadora, no pueden avanzar. Este ejemplo lo he visto en varias personas. (Entrevista 5)

Sin lugar a dudas, la tecnología es una barrera. Implica ciertas competencias que la prueba no explica que evalúa, pero sí lo hace, porque esto que la gente diga "se me cerró" es porque no pueden leer cosas mínimas que suceden en la PC. Que no se explique que tras la coma hay un espacio, no está dentro de sus preocupaciones cuando escriben un texto y, como ese, está lleno de ejemplos. (Entrevista 1)

En relación al trabajo, de las 286 personas que declararon estar trabajando al momento de la encuesta (el 72 % del total) aprobaron 179 (el 62,5 %), lo que mantiene el promedio general de aprobación. Si a esta variable la vinculamos con el uso de la computadora en el trabajo, observamos un incremento en la aprobación de las personas que la utilizan y un leve descenso en el promedio de aprobación de aquellos que la usan a veces o no la utilizan.

A continuación, veremos la incidencia del desarrollo de habilidades digitales en la probabilidad de aprobación.

Tabla 3. Uso de la computadora y relación con la aprobación

Uso de computadora	Total	Aprobaron	% Aprobación
Nunca usé una	43	10	23
Casi no la uso	197	119	60
La uso una vez al mes	17	11	65
La uso una vez por semana	40	27	68
La uso casi todos los días	98	79	81

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Percepciones en cuanto a las habilidades de uso de una computadora

La encuesta recabó las percepciones de las personas en torno al uso de la computadora en varias habilidades específicas, como el uso del mouse y el teclado, la ubicación de signos de puntuación y tildes en él y, en particular, la utilización del mousepad, ya que las computadoras que se proveen para la prueba no cuentan con un mouse externo (aunque las personas podrían concurrir con él). En una de las entrevistas, se plantea lo siguiente:

En la ceibalita [computadora utilizada], por ejemplo, yo les decía: "ahí hace clic" y la computadora no tiene marcado dónde se hacen los clics. Entonces, tuve que agarrar un mouse: "¿viste este botón que es el botón izquierdo?, bueno, esto está en esta esquina del touchpad; este otro botón, cuando yo digo, hace clic derecho, tenés que apretar en esta esquina". Entonces, son cosas muy chiquitas y puntuales, pero ellos, esas cosas no las conocen y no tienen por qué conocerlas tampoco. (Entrevista 10)

La encuesta proponía once afirmaciones acerca de diferentes usos de la computadora:

- Sabes prender la computadora.
- Conoces las principales funciones de la computadora (usar un navegador, procesador de texto, ver, escuchar y guardar archivos).
- Sabes utilizar el *mouse*.
- Sabes utilizar el *Touch PAD* (*mouse* integrado en *notebooks*).
- Sabes utilizar el teclado (encontrar el tilde, la coma, el espacio, poner las mayúsculas y el *Enter*).
- Sabes cómo conectarte a una red de wifi.
- Sabes escanear y guardar un archivo documental (ejemplo: constancia de culminación Educación Primaria).
- Sabes cómo abrir archivos descargados de Internet.
- Sabes cómo organizar contenidos digitales (por ejemplo, documentos, imágenes, vídeos) utilizando carpetas para encontrarlos más tarde.
- Conoces algunos motivos por los que una computadora puede no conectarse a Internet (por ejemplo, contraseña wifi incorrecta, wifi desconectado, etc.).
- Conoces algunas soluciones técnicas que pueden mejorar el acceso y la utilización de herramientas digitales, como la ampliación de la pantalla (zoom), la traducción de idiomas o la funcionalidad de texto a voz.

Para procesar estas respuestas, construimos un índice de percepción de uso. A cada respuesta afirmativa en relación al uso de la computadora, le asignamos un punto. El índice de autopercepción de habilidades en el uso de computadora asignaba un valor, según se detalla en la Tabla 4.

Luego, nos preguntamos acerca de si el índice daba cuenta de variaciones en el nivel de aprobación y nos encontramos con un resultado que muestra diferencias entre el porcentaje de aprobación (ver Tabla 5).

Es de interés la evolución del promedio de aprobación en relación con el índice construido, ya que aquellas personas que se autoperciben con menos habilidades en el uso de la computadora (ubicadas en la franja "baja") solo aprueban en un 28 %, muy por debajo del promedio general de aprobación. Al revés sucede con quienes se ubican en la franja "alta", que aprueban bastante por encima del promedio. Si bien estos datos no son concluyentes, muestran que el porcentaje de aprobación tiene relación con el uso del dispositivo computadora, no solo con respecto a la frecuencia, como se planteó anteriormente, sino con relación a las posibilidades de la comprensión y el manejo del hardware de una computadora.

En el Gráfico 1, realizamos un análisis de regresión logística para estimar en qué medida el nivel educativo, el uso de la computadora y las habilidades digitales mejoran las chances de las personas participantes en aprobar. De esta forma, estimamos el efecto de cada una de las variables independientemente. El punto en el gráfico estima cuantas más posibilidades tiene una categoría de aprobar que la categoría de referencia. En la variable nivel educativo, la categoría de referencia es tener completo hasta la primaria y, en la variable uso de la computadora, la referencia sería aquellas personas que nunca la usaron. Eso es graficado en el punto, que no incluye el error estándar. Por otra parte, la línea verde representa el error estándar, es decir, el intervalo en el que puede encontrarse nuestra estima-

Tabla 4. Índice de autopercepción de habilidades en el uso de computadora

<i>Cantidad de habilidades autopercebidas</i>	<i>Valor del índice</i>	<i>% de personas de la muestra</i>
de 0 a 3	bajo	13 %
de 4 a 7	medio	31 %
de 8 a 11	alto	56 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Porcentaje de aprobación en relación al índice de autopercepción de habilidades en el uso de la computadora

<i>Índice de autopercepción de habilidades</i>	<i>% Aprobación</i>
bajo	28 %
medio	52 %
alto	76 %

Fuente: Elaboración propia.

ción. En caso de que la línea verde de una categoría se sobreponga con la estimación puntual de nuestra categoría de referencia, decimos, entonces, que no existen efectos significativos en la población.

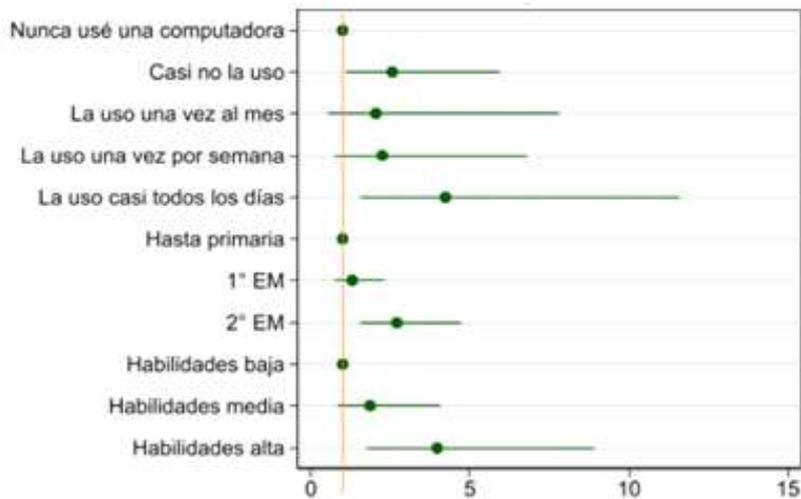
En cuanto al nivel educativo, podemos observar que las personas que tienen segundo año de Educación Media aprobado tienen una mayor chance de aprobar, con un 95 % de confianza.

Al contemplar el uso de la computadora, podemos inferir que las personas con un mínimo uso de la computadora tienen una mayor probabilidad de aprobar que aquellas que no la usan. Especialmente, las personas que usan la computadora todos los días tienen casi cinco veces más probabilidades de aprobar que aquellas que no la usan nunca.

Por otra parte, en cuanto a las habilidades digitales, se considera que solamente por tener habilidades digitales altas (de 8 a 11 habilidades) las chances de aprobar se incrementan cinco veces más, en comparación con los que tienen habilidades bajas. Al considerar las habilidades medias, con el número de muestra, no se expresan diferencias significativas.

Por lo tanto, las habilidades digitales también inciden en la aprobación de la prueba AcreditaCB, independientemente de la frecuencia de uso de la PC.

Gráfico 1. Incidencia del nivel educativo, uso de la computadora en la aprobación de la prueba y habilidades digitales



Fuente: Elaboración propia.

3.4. El factor emocional

Otro elemento a considerar, que aparece en varias oportunidades en el discurso de las personas educadoras de los espacios de apoyo, está vinculado a los factores emocionales que se ponen en juego cuando nos enfrentamos a situaciones a las que no estamos habituadas y a la capacidad o no de las personas de sobreponerse a estos cambios.

El miedo los paraliza, entonces, algunos prefieren estar de espectadores. Nosotros tratamos de hacer entender que el día de la prueba van a tener que enfrentarse a la computadora y que es mejor que lo hagan ahora. Muchos tienen ese temor, ese respeto, la miran de lejos. Aparece, a veces, algún osado que la empieza a usar, pero tenemos que estar siempre provocando que agarran la computadora, que todos la manipulen, la empiecen a descubrir, a explorar. [...] Creo que, con más práctica y pudiendo acceder con más facilidad a una computadora, eso cambia. El miedo es increíble cómo te paraliza; entonces, sacándote el miedo capaz podés provocar que el aprendizaje sea más rápido. (Entrevista 4)

En las entrevistas, se identifican diferencias en cuanto a la posibilidad y la disponibilidad de realizar actividades que no suponen un problema en formato papel, pero que resultan difíciles de comprender en una pantalla. Esta distinción fue posible, pues, en los espacios de apoyo implementados, en un inicio, la ejercitación se realizó en papel y, más tarde, se introdujo el dispositivo computadora para ejercitar las competencias que serían evaluadas.

Desde el primer día, alguien decía "no, yo la voy a perder". Y lo peor de todo es que es uno de los que no le va tan mal, o sea, que no tiene grandes dificultades, pero él, en su cabeza, está convencido de que no lo va a lograr. Entonces, la traba más grande es emocional y, a su vez, nos complica la parte de la escritura en la computadora. Esa barrera de la parte de la escritura en computadora, que va también unida a esa baja autoestima de "no, yo de esto no entiendo nada, yo para eso no sirvo, la computadora es de mis nietos, no, yo de ahí no puedo leer". (Entrevista 12)

Para personas que han dejado de estudiar hace muchos años, inscribirse en este proceso supone un gran paso, una decisión relevante en sus vidas que puede tener o no efectos inmediatos en el ámbito laboral, pero que, sin dudas, los tiene en una dimensión social. "Cerrar un ciclo", "demostrarme que puedo", "buscar un espacio para mí" son motivaciones de las personas que participan en AcreditaCB que muestran el efecto que esto puede tener en sus vidas.

Cabe preguntarse, entonces, acerca de los andamios que desde la política se pueden ofrecer a quienes deciden emprender este desafío. Desde el equipo de investigación, tenemos la convicción de que hay que trabajar para que este proceso no se convierta en una frustración más y para que se generen los apoyos pertinentes para que todas las personas cuenten con las habilidades digitales necesarias y que mejoren sus condiciones de realización. En dos entrevistas, se plantea que,

Las personas que se desvincularon del sistema necesitan una validación de que están en condiciones de presentarse a la prueba. Y eso es lo que yo veo como más fuerte. Mucho del acompañamiento consiste en validar. (Entrevista 1)

Tenemos personas que llegan y dicen, "sí, estoy acá porque quiero sentirme bien, porque quiero terminar esto, cerrar mi ciclo". De esas personas, tenemos gente que le apoya a la familia y gente que no. Esa gente que no está apoyada por la familia nos comenta "mi marido me dice por qué estoy acá, para qué vengo, que me deje de joder". Es otra carga emocional aparte. Y, después, tenemos personas que están estudiando a la par con los hijos y, en realidad, está buenísimo porque están re entusiasmados; entonces, eso, en realidad, los potencia positivamente. (Entrevista 10)

En este sentido, consideramos imprescindible que las políticas que abordan el tema de la acreditación con personas adultas incorporen intencionalmente acciones para trabajar la dimensión emocional. En muchas ocasiones, se trata de enseñar cuestiones que las personas no dominan, pero, en muchos otros casos, el eje del trabajo debe ubicarse en mostrar lo que ya saben. Las personas saben muchas cosas por su experiencia vital, pero, al no contar con validaciones institucionales, terminan desvalorizando lo que saben. Una política de acreditación de saberes debe prestar especial atención a este aspecto.

4. Conclusiones

Esta investigación puso el foco en una política educativa de reciente implementación en nuestro país, como es la acreditación de la educación media básica, dirigida a personas jóvenes y adultas. Enmarcada en lo que, a nivel internacional, se denomina como políticas de reconocimiento, validación y acreditación de saberes, parte de la base del reconocimiento de que las personas incorporan aprendizajes en los diversos ámbitos de la vida cotidiana y que es necesario reconocer, validar y acreditar para promover la culminación de ciclos y la continuidad educativa. Teniendo como antecedente a la prueba de acreditación de primaria, a nivel nacional, y un marco normativo que habilita la validación de conocimientos, esta propuesta está signada por la novedad de tratarse de una prueba en línea, en una única instancia evaluatoria, donde se acreditan los primeros tres años de estudios formales del nivel medio.

Nos propusimos estudiar si la aplicación en línea de la prueba Acredita CB constituye una barrera extra para las personas que participan de ella y, en un sentido más amplio, aportar insumos para las políticas públicas sobre estos temas.

Con base en las dos dimensiones exploradas vinculadas al componente digital: la percepción de las personas sobre su relación con el dispositivo computadora y el uso que hacen habitualmente de él, los hallazgos parecen indicar que la incorporación de la computadora en las diferentes dimensiones de su vida (en lo cotidiano, en el mundo del trabajo, en actividades educativas) presenta relación con la aprobación.

Inicialmente, se visualizó cierta inconsistencia entre la percepción que se manifiesta sobre el uso y la dificultad que la computadora genera al momento de rendir la prueba (la mayoría no identificó a la computadora como una dificultad) y las habilidades que luego las mismas personas dicen tener y que, de manera congruente, dicen observar las educadoras en los espacios de apoyo.

De acuerdo con los datos obtenidos, rendir la prueba a través de la computadora requiere contar con habilidades digitales específicas, asociadas al manejo de los componentes físicos del dispositivo y a la comprensión del *software* que se utiliza para la preparación y evaluación de la prueba. Es decir que hay un saber previo, necesario, para rendir la prueba en condiciones que les permita a las personas demostrar los conocimientos que tienen en las áreas que se evalúan.

Quienes usan la computadora con mayor frecuencia tienen mayores probabilidades de aprobar que quienes no la usan. Aunque el uso de computadora no aparezca como un requerimiento específico, se constituye en una base para el buen desempeño. Al mismo tiempo, quienes están incluidos en la categoría alta de habilidades digitales tienen mayores chances de aprobar la prueba, independientemente de la frecuencia de uso.

Por su parte, los factores emocionales también tienen incidencia. Sabemos que toda instancia de evaluación es pasible de generar ansiedades, miedos, desconfianza. Pero si, además, las personas sienten no dominar el formato que les ofrecemos para demostrar lo que saben, es posible que, también, este se torne un elemento contraproducente.

Este hallazgo no significa que debamos, en pleno siglo XXI, cuestionarnos el uso de la computadora e Internet como el medio y el escenario donde desarrollar la prueba. No creemos que debamos plantear como solución la dificultad volver al formato papel. Pero sí tenemos pleno convencimiento de que es necesario contemplar las variables aquí analizadas e integrarlas al análisis y la evaluación de la política, para que, efectivamente, se constituya en una política de acceso universal que permita el ejercicio pleno del derecho a la educación de todas las personas jóvenes y adultas.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (s/f). *Terminar Media Básica: Rumbo*. Consultado el 1 de abril de 2024. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/rumbo>

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023). *Cuarta edición de la prueba nacional de acreditación de la Educación Media Básica - AcreditaCB - Resumen ejecutivo*. <https://acredita.anep.edu.uy/documentos/2023-Acredita-Resumen-ejecutivo.pdf>

Asociación Somos Digital. (2022). *DigComp 2.2 Marco de competencias digitales para la ciudadanía. Con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes*. https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf

Ceibal (s/f). *Institucional. Qué es Ceibal*. Consultado el 1 de abril de 2024. <https://ceibal.edu.uy/institucional/que-es-ceibal/>

Claro, M. (2018). *International network for a comparative study of the populations' digital skills, use of digital resources and tangible outcomes in Chile, Uruguay and The Netherlands*. DISTO Chile <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/disto/disto-chile>

Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dalio, M. A., García Zaballos, A., Iglesias, E., Puig Gabarró, P. y Martínez Garza, R. (2023). *Desarrollo de habilidades digitales en América Latina y el Caribe: ¿Cómo aumentar el uso significativo de la conectividad digital?* Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Desarrollo-de-habilidades-digitales-en-America-Latina-y-el-Caribe-Como-aumentar-el-uso-significativo-de-la-conectividad-digital.pdf>

Díaz, V., Paz, L., Secchi, M. y Paratore Garbarino, N. (2022). La usabilidad de la usabilidad: análisis comparativo de pruebas de productos en los nuevos contextos híbridos. *Revista Hipertextos*, 10(17), 77-100. <https://doi.org/10.24215/23143924e049>

Grupo de Trabajo de Ciudadanía Digital [GTCD]. (2024). *Estrategia Nacional de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento. Uruguay 2024-2028*. <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/comunicacion/publicaciones/estrategia-ciudadania-digital-para-sociedad-informacion-conocimiento-0>

Gujarati, D. y Porter, D. (2010). *Econometría*. McGraw Hill Educación.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill/Interamericana. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Instituto Nacional de Estadística [INE] (2022). *Encuesta Usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (EUTIC). Informe*. https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/sites/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/files/documentos/noticias/Guia_EUTIC_2022_18mayo.pdf

Ministerio de Educación y Cultura [MEC] (2021). *Indicadores ODS 4 Uruguay actualizados a 2021*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/indicadores-ods-4-uruguay-actualizados-2021>

Ministerio de Educación y Cultura [MEC] (2022). *Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2022*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/indicadores-ods-4-uruguay-actualizados-2021>

estadisticas/estadisticas/logro-nivel-educativo-alcanzado-poblacion-2022

Morduchowicz, R. (2021). *Competencias y habilidades digitales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113.locale=en>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *Marco de Acción de Belem do Para, CONFINTEA VI*. UNESCO Institute for lifelong learning.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa

República Oriental de Uruguay (2008). *Ley General de Educación 18437*. Centro de Información Oficial (IMPO). <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

República Oriental del Uruguay (2018). *Decreto 340/18, Creación de Comisión oficial sobre certificación ocupacional*. Centro de información oficial (IMPO) <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/340-2018/6>

República Oriental del Uruguay (2020). *Ley 19.889*. Centro de Información Oficial (IMPO). <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Rivoir, A. y Escuder, S. (2021). Desigualdad digital y usos de Internet en telecentros públicos. *Informatio*, 26(1), 246-279. <https://doi.org/10.35643/Info.26.1.13>

Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Centro de investigaciones sociológica.

Importancia de la formación docente: valoración de los estudiantes de los profesorados de una universidad pública

Importance of teacher training: assessment of students of teaching careers at a public university

Gustavo Orlando Ranzuglia ¹
Leticia Elizabeth Luque ²

Resumen: El proceso de formación inicial busca formar profesionales capaces de desempeñarse en el ámbito laboral. El objetivo del estudio fue describir la valoración de la formación docente de una universidad pública (Córdoba, Argentina) desde la perspectiva estudiantil (N=254), de cuatro profesorados que involucran conocimientos y prácticas artístico-corporales. Con un cuestionario ad-hoc, se indagaron algunos indicadores del proceso formativo, como las dificultades en el cursado de la carrera y la satisfacción con la formación recibida. El nivel de dificultad de todos los campos de formación es valorado como moderado y es más elevado en la práctica docente. Hay mayor satisfacción con las prácticas de formación que con la enseñanza teórica y metodológica. El nivel de conformidad parece estar vinculado a los motivos de elección de la carrera: gusto personal y prácticas corporales específicas. Se concluye que la valoración que los estudiantes hacen de su formación es positiva en todas las carreras.

Palabras clave: formación de profesores, valoración estudiantil, campos de formación

¹ Doctor en Educación. Docente e investigador de la Universidad Provincial de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: licranzuglia@hotmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2588-5151>

² Doctora en Ciencias de la Salud. Licenciada en Psicología. Docente, Prosecretaria de Tecnología Educativa y Educación a Distancia y Codirectora de la Especialización en Adolescencia de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: leticia.elizabeth.luque@unc.edu.ar.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0984-3165>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 37-48.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)03) / Recibido: 25/06/2024 / Aprobado: 3/10/2024.



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

Abstract: *The initial training process aims to train professionals capable of performing in the workplace. The objective of the study was to describe the assessment of teacher training at a public university (Córdoba, Argentina) from the student perspective (N=254), of four teaching courses that involve artistic-corporal knowledge and practices. Using an ad-hoc questionnaire, some indicators of the training process were investigated, such as difficulties in taking the course and satisfaction with the training received. The level of difficulty of all training fields is rated as moderate, being higher in teaching practice. There is greater satisfaction with training practices than with theoretical and methodological teaching. The level of conformity seems to be linked to the reasons for choosing the course: personal taste and specific corporal practices. It is concluded that the assessment that students make of their training is positive in all courses.*

Keywords: *teacher training, student assessment, training fields*

Introducción

En América Latina, algunas investigaciones e informes referidos al profesorado ponen de manifiesto la importancia que el desempeño de los docentes tiene en el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, entre los dilemas centrales a resolver, se encuentra la formación inicial del profesorado (Vaillant, 2013; Alliaud y Feeney, 2014). Al respecto, Trujillo Losada *et al.* (2023) manifiestan la relevancia de suponer al "sistema educativo como esencial en el desarrollo de las sociedades modernas y, por tanto, el rol que tienen los docentes se convierte en un eje estratégico para la reflexión" (p. 102). Es decir, se considera a los docentes como el eslabón clave y fundamental en el proceso educativo y, por ello, resulta clave estudiar la manera cómo se forman esos docentes.

La formación docente debe entenderse como el proceso pedagógico y sistemático que posibilita el desarrollo de capacidades propias del ejercicio profesional en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Según la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN), la formación docente "es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional" (ANFHE y CUCEN, 2011, p. 2). Para Martínez Benítez *et al.* (2017), dicha formación es una herramienta fundamental que permite forjar profesionales sólidos para que logren un mejor desarrollo de las prácticas educativas.

En el proceso pedagógico de la formación inicial, según Achilli (2008), "se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docente/enseñantes", (p. 23). Es decir, se ponen en juego tanto la concepción de sujeto a formar como el modelo de formación que se considere adecuado. El proceso de formación colabora en la configuración de los significados pro-

pios del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje (Delgado, 2012); así, la formación docente se establece como una instancia clave, en la que los estudiantes configuran su identidad profesional docente, pues permite, a futuro, ejercer el liderazgo pedagógico propio y necesario de la complejidad de la tarea educativa (Aguerrondo y Vezub, 2011), lo que posibilita su desempeño profesional.

ANFHE y CUCEN (2011) señalan la importancia de comprender a la docencia como una profesión y como un trabajo caracterizado por la producción y la transmisión de conocimientos orientados a la formación de personas capacitadas para interactuar en sociedad; así, la enseñanza "constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, según los contextos en los que se sitúa" (p. 2). Esto requiere considerar dimensiones socioculturales, históricas, políticas, filosófico-epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, pero siempre atendiendo a las características de quien aprende y su interacción con el medio en que se desarrolla.

La formación docente inicial se desarrolla en las instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación inicial con la finalidad de alcanzar el perfil necesario para el desempeño docente. Perfil que responde a un profesional hábil para articular conocimientos teóricos y prácticos, capaz de reconocer y trabajar con y para el contexto que lo rodea. Como profesional ético, deberá lograr las habilidades necesarias para relacionar teoría y práctica de manera creativa y responsable.

Según Martínez Benítez *et al.* (2017), resulta relevante que el profesor, en su desempeño profesional, utilice los métodos de enseñanza y aprendizajes más eficaces en pos de lograr los mejores aprendizajes en sus estudiantes, práctica que se ve reflejada en la tarea educativa. Al respecto, es necesario destacar que tanto el énfasis, puesto en el conocimiento como contenido, como el proceso de enseñanza, como transmisión de dichos contenidos (Ferreyra y Peretti, 2010), forman parte de las propuestas curriculares de la formación docente, que tienen por objetivo adquirir y desarrollar las capacidades que permitan a los estudiantes afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios.

Uno de los aspectos organizativos del proceso de formación docente es la constitución de campos de conocimientos, entendidos como un conjunto de saberes que se articulan en torno a determinado tipo de formación que se pretende que obtengan los estudiantes. Los campos delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinares y se diferencian no solo por las perspectivas teóricas que incluyen, sino también por los niveles de amplitud y las metodologías con que se aborda su objeto (ANFHE y CUCEN, 2011). A los efectos del presente estudio, se distinguen los campos de la formación general de la formación específica y de la práctica docente. El primero de ellos aborda las principales líneas de pensamiento, enfoques y perspectivas disciplinares que contribuyen a la comprensión de la situacionalidad de los sujetos, de la realidad social y del conocimiento; constituye el contexto referencial de toda la formación docente. Por su parte, el campo de la formación específica incluye saberes necesarios para la apropiación creativa del conocimiento de la disciplina correspondiente al título. Por último, el campo de la práctica profesional docente incluye los saberes y las habilidades que se ponen en

juego en el accionar del profesor, tanto en las aulas como en otras actividades que componen el ejercicio de su profesión (ANFHE y CUCEN, 2011).

Tal como afirman Alliaud y Feeney (2014), "pensar y tomar decisiones acerca de cómo se preparan los futuros docentes es una cuestión no menor; de ella depende no sólo el subsistema formador, sino el conjunto del sistema educativo al cual la formación docente debe responder inevitablemente" (p. 134). Por ello, no puede dejarse de lado la opinión de los estudiantes (López Montes *et al.*, 2009), actores centrales en tanto futuros formadores.

Tello (2006) afirma que son pocos los estudios que afrontan el desafío de estudiar qué y cómo se enseña en la formación inicial y señala que "el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación no logra responder en muchas ocasiones a las demandas de la realidad" (p. 2). Asimismo, en un estudio realizado en los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires, Kent (2013) manifiesta que, generalmente, se observa la gran distancia entre lo que sucede en las aulas y las propuestas de los diseños curriculares. Por lo anterior, conocer la opinión de los estudiantes contribuye a orientar la toma de decisiones de los equipos de gestión, en relación a la formación inicial de los futuros profesores. Así lo manifiestan Alemañy *et al.* (2014), al indicar que la apreciación de los estudiantes se constituye como información básica para evaluar la calidad de su propia formación.

Un aspecto importante es atender al incentivo que los estudiantes tienen para elegir o formarse como profesionales en la docencia. Según Egido (2020), se identificó que un aspecto decisivo para iniciar la carrera docente es el atractivo profesional. Prada Núñez *et al.* (2021) muestran que las motivaciones intrínsecas y trascendentes superan a las extrínsecas; en cambio, Trujillo Losada *et al.* (2023) afirman que uno de los motivos por los cuales las personas se vinculan a la profesión docente es que resulta ser una carrera accesible y supone la posibilidad de obtener un título superior de forma rápida y sin mayores dificultades.

Esto, a su vez, se entrama con las características especiales que la formación docente adquiere cuando involucra conocimientos y prácticas artísticas y/o corporales (Saraví, 2015; Castro *et al.*, 2019). En los profesorado que combinan prácticas pedagógicas con otras de índole artísticas, escénicas y corporales, se pone al estudiante en situación de afrontar numerosas exigencias cognitivo-motrices, que son particulares o específicas de cada carrera y cuya resolución redundará positivamente en su trabajo profesional futuro.

Por todo lo anterior, focalizar la mirada sobre los procesos de formación docente, desde la perspectiva estudiantil, es de interés tanto por la importancia de la opinión de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos (Adams Angulo, 2012; Daguerre *et al.*, 2016), como por las relaciones entre la formación inicial, el ejercicio docente y la construcción de la identidad profesional (Aguerrondo y Vezub, 2011; Sotomayor Echenique *et al.*, 2013). Ahora bien, dada la complejidad de ello, el objetivo específico del presente reporte es conocer las valoraciones sobre las dificultades en el cursado, la conformidad y la satisfacción con los procesos de formación de carreras docentes, que realizan los estudiantes de profesorado de una universidad pública.

Diseño y metodología

El presente informe se desprende de un proyecto macro. Es una investigación por encuesta de tipo transversal (León y Montero, 2020), que permite conocer el estado actual del fenómeno estudiado en un momento dado.

El estudio se llevó a cabo en una institución de educación superior y se recolectó información de estudiantes de cuatro carreras de formación docente: Danza, Educación Física, Música y Teatro. Corresponde aclarar, no obstante, que las carreras y la institución no constituyen unidades de análisis.

Se utilizó la encuesta como estrategia de recolección de datos, entendida como la formulación de preguntas a quienes tienen información sobre lo que interesa al investigador. Se consideran, además, las ventajas de recabar los datos mediante un cuestionario autoadministrado con diferentes tipos de preguntas, en un contexto controlado y en un lapso corto (León y Montero, 2020). Para el caso del presente estudio, las preguntas respondían a escala de Likert. La recolección se efectuó en días y horarios de cursado según el cronograma de cada carrera.

Participaron 254 estudiantes regulares de las cuatro carreras mencionadas y fueron incluidos por: a) haberse matriculado para cursar el último año de la carrera en 2022 y b) estar cursando la unidad curricular Práctica Docente IV. La relevancia de estos criterios radica en que los estudiantes de cuarto año son los que han pasado por las prácticas de enseñanza, poseen más estancia en la institución educativa y, por consiguiente, son quienes pueden expresar una perspectiva fundamentada de dicho proceso.

Se presenta información acotada referida a las dificultades en el cursado, así como la conformidad con la carrera y la satisfacción con los métodos de estudio, siempre en función de los campos de formación.

El análisis de los datos se realizó utilizando un paquete estadístico para Ciencias Sociales. Las respuestas de los estudiantes se ordenaron según las categorías de las variables estudiadas y se observó, de manera general, cómo se manifiestan los datos por campos de formación y para todas las carreras (las cuales no se comparan aquí).

Resultados

Las carreras de formación docente tienen en particular la necesidad de establecer una relación entre los contenidos teóricos, los prácticos y la práctica docente, en especial, los profesorado indagados. Esto debe ser aprendido a lo largo de la formación o, al menos, es uno de los objetivos primordiales en lo que se debe enfocar el proceso formativo. Indagar sobre las dificultades que manifiestan los estudiantes, según los campos de formación, colabora para revisar dicho proceso en pos de mejorar el aprendizaje de los contenidos.

Al respecto, como primer indicador, se consultó sobre la cantidad de unidades curriculares cursadas y aprobadas en toda la carrera. El 61,8 % de los participantes ha cursado o están cursando todas las asignaturas correspondientes al plan

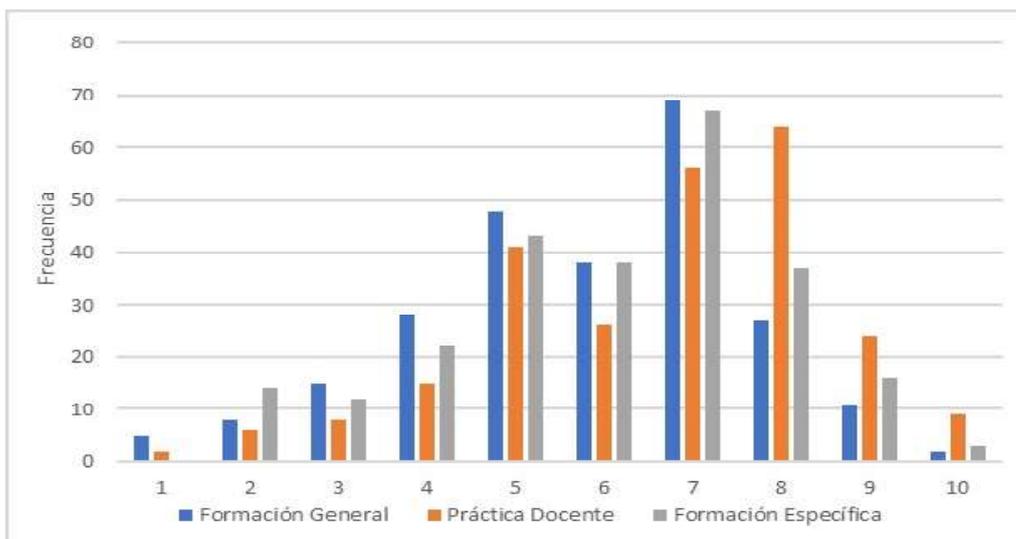
de estudios de la carrera elegida ($M=40,19$, $d.s.=3,73$); sin embargo, el 64,2 % tiene un número importante de asignaturas pendientes de rendir ($M=32,41$, $d.s.=4,23$).

Como segundo indicador y a fin de indagar sobre el grado de dificultad percibido, se solicitó al estudiantado que calificara los campos de formación analizados mediante una escala, donde 1 es muy fácil y 10 muy difícil. Como se aprecia en la Figura 1, los estudiantes expresan que -en los tres campos de formación analizados- el nivel de dificultad es relativamente elevado.

El 61,8 % manifiesta que el grado de dificultad del campo de Formación General se encuentra entre los 5 y los 7 puntos ($Mn=6$), es decir, una dificultad moderada. En el campo de la Formación Específica, el 73,6 % la ubica entre los 5 y 8 puntos ($Mn=6$). Algo similar ocurre con la Práctica Docente, ya que para el 74,7 % la dificultad está entre los 5 y 8 puntos ($Mn=7$); pero cabe reconocer que, para un 12,9 %, la dificultad es extremadamente alta.

Para conocer el nivel de *satisfacción* que los estudiantes expresan sobre el énfasis que se da a los diferentes contenidos del plan de estudios de la carrera, se utilizó una escala del 1 al 10, donde 1 es nada satisfecho y 10, muy satisfecho; se consideraron las siguientes subcategorías: enseñanza teórica, enseñanza metodológica, enseñanza práctica, técnicas específicas del campo y prácticas específicas de la formación docente. Todas ellas como expresiones metodológicas que guardan relación con la forma o el modo en que se dictan los contenidos en la etapa de formación.

Figura 1. Distribución frecuencial del grado de dificultad percibido, distribuido según los campos de formación evaluados



Los resultados indican que los estudiantes se encuentran más satisfechos con los contenidos referidos a la práctica docente concreta que con los de otras áreas curriculares. En la Figura 2, se observa que el 55,5 % se encuentra entre algo satisfecho y satisfecho con la Enseñanza Práctica y el 51,1 % expresa el mismo tipo de satisfacción en relación con los contenidos de Prácticas Específicas. En relación con la Enseñanza Teórica, el porcentaje desciende a 44,9 %; con las Técnicas Específicas, el porcentaje es de 37,8 % y, en cuanto a la Enseñanza Metodológica, el porcentaje es de 34,7 %.

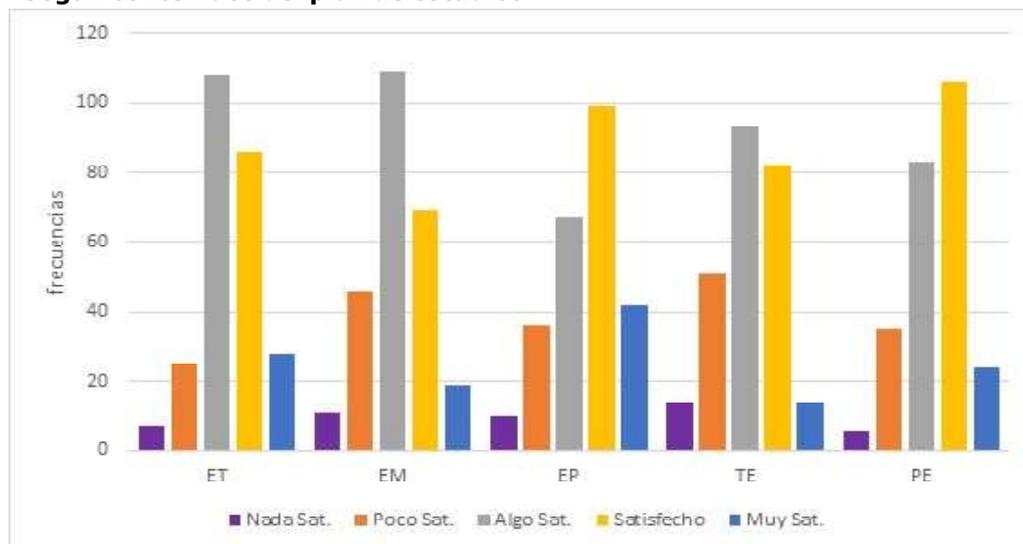
Este indicador se complementa con la medida en que los estudiantes creen que la formación inicial es suficiente para su futuro desempeño profesional. El 59,6 % cree que la formación recibida en el campo de la Práctica Docente es suficiente o muy suficiente; esta misma valoración hace el 49,6 % sobre el campo de Formación Específica y 36,6 % sobre el campo de la Formación General.

Con la intención de describir el grado de *conformidad* que tienen los estudiantes con la carrera, se relevaron indicadores sobre el cursado en general y se los analizó por campos de formación.

La valoración de la conformidad oscila entre el 1, que equivale a nada conforme y el 10 como equivalente a muy conforme. Sin diferenciar por carrera, el 86,6 % de la muestra está conforme en alto grado (Mn=8).

Como se aprecia en la Figura 3, los datos del nivel de conformidad con los tres campos de formación evaluados mantienen la misma tendencia, aunque con algu-

Figura 2. Distribución frecuencial del nivel de satisfacción con la carrera, según contenidos del plan de estudios



Nota: ET: enseñanza teórica; EM: enseñanza metodológica; EP: enseñanza práctica; TE: técnicas específicas del campo; PE: prácticas específicas del campo.

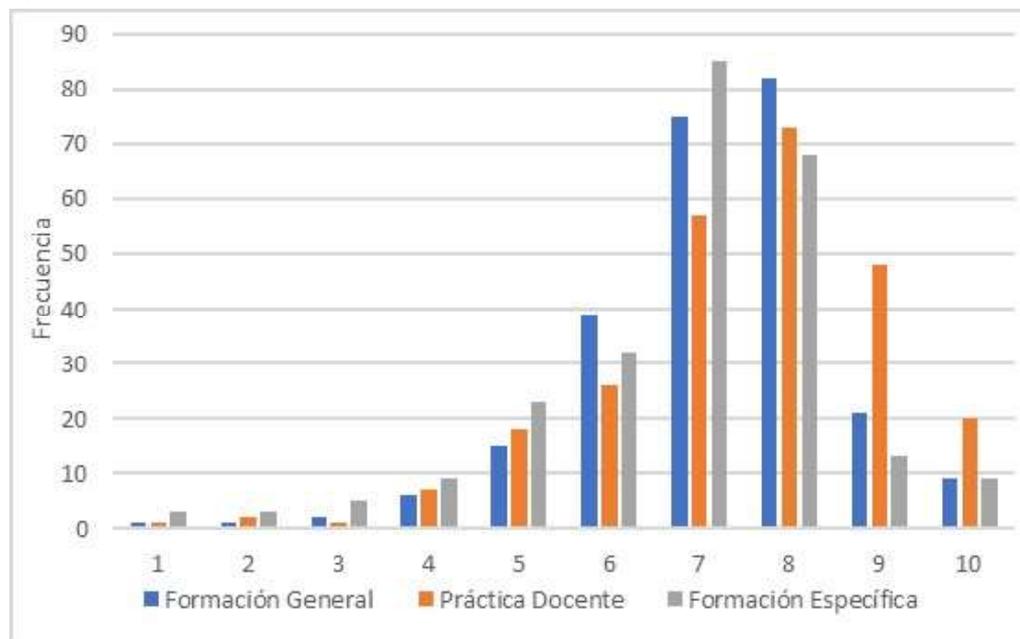
nos matices. El 70 % de la muestra indica conformidad -en niveles altos- en cuanto al campo de la Formación Específica (Mn=7) y el porcentaje se eleva a 74,8 % cuando se trata de la Formación General (Mn=7). En relación con la Práctica Docente, el 78,3 % indica que su conformidad es elevada (Mn=8).

Se consideró otro indicador de la conformidad percibida por los participantes, como son los factores determinantes de la elección de la carrera profesional. La mayoría de los estudiantes (90,9 %) ubica su gusto o preferencia personal como el factor más influyente en la elección realizada; le siguen la influencia ejercida por la práctica previa de la disciplina (69,6 %) y la influencia del contexto (familia, amigos) (31,5 %). Se ubica, en último término, la potencial remuneración por ejercer la docencia (3,9 %).

Conclusiones

Las carreras de formación docente tienen como misión formar personas capaces de desempeñarse en el ámbito profesional; en pos de lograr tal objetivo, se articulan contenidos teóricos y prácticos y se generan situaciones de aprendizaje para que los estudiantes incorporen conocimientos acordes a las exigencias sociales. Esta es una premisa importante que requiere valorar el proceso de formación de los futuros docentes.

Figura 3. Distribución frecuencial del grado de conformidad, según los campos de formación evaluados



Esa valoración, en general, proviene de la institución formadora, pero también es relevante conocer la percepción de los actores involucrados; es por ello que, en este estudio, se indagaron algunos indicadores importantes del proceso formativo desde la perspectiva de los estudiantes.

Los resultados aquí reportados permiten describir la valoración que hacen los estudiantes de la formación docente recibida en las carreras cursadas. Un primer aspecto a destacar es una característica relevante de la muestra: son estudiantes del último año de la carrera y cursan la unidad curricular Práctica Docente, lo que significa haber desarrollado un recorrido académico de importancia, desde el cual es posible valorar la formación recibida con criterios fundados en la experiencia y a partir de la formación misma que están recibiendo.

Los factores que afectan el cursado de la carrera son diversos y pueden, en algún momento, transformarse en dificultades para los estudiantes, como es el caso de la cantidad de unidades curriculares de los planes de estudios. En este caso, las carreras requieren del cursado y la aprobación de unidades curriculares de años anteriores, ya sea por su correlatividad, como por la necesidad de incorporar los conocimientos básicos y propios de la disciplina para ser transferidos a situaciones de la práctica. En el caso de la presente investigación, solo el 60 % de los estudiantes ha logrado cursar la totalidad de las materias del plan de estudios, y un 64 % ya aprobó las unidades curriculares de los años anteriores.

En relación al nivel de dificultad en el cursado, el 61,8 % de los estudiantes indicó que éste es moderado en los campos de la formación general y específica. El nivel de dificultad de este último campo está relacionado con la especificidad de las carreras. Como se mencionó anteriormente, los estudiantes deben acreditar saberes corporales propios de la disciplina, lo que puede traducirse en una dificultad para resolver la acreditación de las materias (Saraví, 2015; Castro *et al.*, 2019).

La apreciación del nivel de dificultad parece asociarse a la cantidad de unidades curriculares cursadas; no obstante, tal apreciación varía en relación al campo de formación analizado. Es la práctica docente lo que un alto porcentaje de estudiantes (74,7 %) valora como de mayor dificultad. Es en ese espacio donde los estudiantes deben relacionarse con las distintas situaciones prácticas propias del quehacer docente, a lo que se suma complejidad, si los estudiantes no han logrado incorporar efectivamente los conocimientos teóricos necesarios en las unidades curriculares que abordan los contenidos correspondientes.

Con la intención de describir el grado de conformidad con la carrera, se indagó la valoración que hacen los estudiantes de la formación inicial. Según los resultados, el 61 % de los estudiantes -en todas las carreras- está conforme con la formación recibida, lo que concuerda con lo indagado por López Montes *et al.* (2009) y por Alemañy Pérez *et al.* (2014). Además, es posible asumir que este grado de conformidad se asocia con la indicación de que la carrera se eligió por gusto personal y/o por la práctica previa de actividad deportiva, artística o musical, según la especificidad de la carrera, en plena concordancia con los hallazgos de Prada Núñez *et al.* (2021).

El nivel de conformidad de la formación recibida es más positivo en los campos de la formación general y de la específica que en la práctica docente. Por un lado, se asume que esto se debe a que los estudiantes valoran las formaciones en función de las características particulares de las carreras cursadas y en coherencia con los motivos por los que han ingresado en un profesorado. Por otro lado, el campo de la práctica docente exige conocimientos pedagógicos teórico-prácticos, que deben articularse con conocimientos y prácticas artísticas, escénicas y corporales, que llevan a los estudiantes a manifestar poca conformidad con la formación recibida en virtud de su cercana salida al mundo laboral real (Prada Núñez *et al.*, 2021).

En cuanto al nivel de satisfacción con el abordaje de los diferentes contenidos del plan de estudios, los estudiantes manifestaron estar satisfechos con las prácticas de formación, pero menos satisfechos con la enseñanza teórica y metodológica que reciben. Esa apreciación de los estudiantes se vincula con el nivel de dificultad de los campos de formación por ellos percibido. Al respecto, es posible señalar dos cosas: por un lado, es notorio que la enseñanza teórica constituya el aspecto con el cual están menos satisfechos, lo que puede deberse a la modalidad de dictado de estos contenidos en particular, así como al desarrollo de la unidad curricular Práctica Docente, que requiere de dominios en los contenidos y en la metodología de enseñanza, lo cual implica dificultades en las aplicaciones concretas del rol. Por otro lado, es importante destacar que la satisfacción con la formación profesional recibida es la dimensión que más relación guarda con la valoración de los contenidos de la carrera, en consonancia con lo reportado en otras investigaciones (López Montes *et al.*, 2009; Sotomayor Echenique *et al.*, 2013; Daguerre *et al.*, 2016).

El 69,6 % de los participantes manifestó que uno de los motivos de la elección del profesorado fue la experiencia de prácticas corporales relacionadas a la especificidad de la carrera, mientras que un 90,9 % indicó que la preferencia personal fue lo que lo llevó a cursarla. Este aspecto se destaca porque supone que la elección de la formación docente se asocia más a factores personales que a factores sociales (Egido, 2020) y, por ende, puede concluirse que las elecciones y las preferencias personales moderan o modulan positivamente las valoraciones efectuadas sobre la formación docente, más allá de los campos analizados.

En conclusión, es posible indicar una relación positiva entre el nivel de satisfacción que tienen los estudiantes con los distintos abordajes de los contenidos y la conformidad que manifiestan con la carrera.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Universitas.
- Adams Angulo, J. (2012). Apreciación de los estudiantes sobre las didácticas que generan aprendizajes significativos en una facultad de psicología. *Revista Papeles*, 4(7), 25-40. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/287>
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *EDUCAR*, 47(2), 211-235. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837002.pdf>
- Alemañy Pérez, E., Alemañy Díaz-Perera, C., Díaz-Perera Fernández, G. y Ramírez Ramírez, H. (2014). Percepción de estudiantes sobre el proceso docente educativo. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(6), 960-972. <https://revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/491/0>
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 6(6), 125-134. <https://pdfs.semanticscholar.org/9dac/f2cae8123bce0e79b5b6db76b8b192ef9b87.pdf>
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación [ANFHE] y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales [CUCEN]. (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios*. San Juan. <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/documentocomisionmixta-anfhe-cucen.pdf>
- Castro, J., Ciodaro, M., y Duran-Salvadó, N. (2019). Prácticas de re-existencia. Pedagogías corporales en la docencia universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 223-245. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-223.pdf>
- Daguerre, A., Ortiz, C., Espeche, B., Rodríguez, Y., Videla, A., Rodríguez Rivera, M., Izaguirre, A., Salinas, A. y Jofré, M. (2016). Apreciaciones de los estudiantes sobre innovaciones metodológicas en el ingreso universitario. *Kimun, Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 2(3), 178-202. <https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/71>
- Delgado, P. (2012). Percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNNE acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 3(3), 5-14. <https://doi.org/10.30972/riie.033693>
- Egido, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35(1), 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Ferreyra, A. y Peretti, G. (2010). Competencias básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, Argentina. https://www.aadepra.org.ar/congresos/Congreso%20iberoamericano/competenciasbasicas/RLE3476_Ferreyra.pdf

Kent, N. (2013). *La enseñanza en los institutos superiores de formación docente*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

León, O. y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. McGrawHill.

López Montes, K., García Quijada, C. y Burgos Flores, B. (2009). *Encuesta de apreciación estudiantil 2009*. Universidad de Sonora. Colección Documentos de Investigación Educativa. Universidad de Sonora. https://planeacion.unison.mx/pdf/encuesta_de_apreciacion_estudiantil_2009.pdf.

Martínez Benítez, J., Castillo Cabay, L. y Granda Encalada, V. (2017). Formación inicial del docente de Educación Física y su desempeño profesional. *Emásf. Revista Digital de Educación Física*, 8(48), 83-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121667>

Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C. y Avendaño Castro, W. (2021). Motivaciones para elegir la profesión docente en estudiantes que ingresan a la educación superior. *Revista Boletín REDIPE*, 10(5), 220-231. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/587988>

Saraví, J. (2015). La praxiología motriz como contenido de la formación docente en educación física. *Revista de investigación cuerpo, cultura y movimiento*, 4(1), 49-59. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16462/pr.16462.pdf

Sotomayor Echenique, C., Coloma Tirapegui, C. J., Parodi Sweis, G., Ibáñez Orellana, R., Cavada Hrepich, P. y Gysling Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5708>

Tello, C. (2006). Formación docente y conocimiento: un binomio en crisis. El caso argentino. *Educare*, 10(33), 293-301. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603313>

Trujillo Losada, M. F., García Sánchez, D. y Franco, F. (2023). Formación docente y Calidad de la educación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1), 99-128. <https://doi.org/10.15332/25005421.7896>

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>

Valoración de los factores de riesgo y estrategias de intervención respecto del suicidio y sus tentativas en adolescentes de entre 15 y 24 años en la ciudad de San Francisco (Córdoba, Argentina)

Assessment of risk factors and intervention strategies regarding suicide and suicide attempts in adolescents aged 15-24 in the city of San Francisco (Córdoba, Argentina)

Cecilia Barovero ¹
Érica Paola Roldán ²

Resumen: El siguiente artículo ofrece un trabajo exhaustivo sobre la problemática de suicidio en adolescentes, donde se valoran los indicadores de riesgo más relevantes en la franja etaria más vulnerable, considerada entre 15 y 24 años. Dicho estudio ha sido desarrollado por alumnos y docentes de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) en la ciudad de San Francisco (Córdoba, Argentina) y propone, además, posibles estrategias de intervención a los fines de facilitar su detección y prevención en contextos significativos, en particular, en entornos sociofamiliares y/o educativos.

Palabras clave: sentido de la vida, factores de riesgo, promoción de la salud, habilidades para la vida

¹ Magíster en Intervención en Poblaciones Vulnerables. Licenciada en Psicología. Docente de la Universidad Católica de Córdoba (UCC) y Universidad en Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Villa Carlos Paz, Argentina. Correo electrónico: cebarovero@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2296-0354>

² Especialista en Psicoterapia Individual y Grupal. Especialista en Psicoterapia Cognitiva. Licenciada en Psicología. Docente de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), sedes San Francisco y Rafaela. Rafaela, Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: lic.eri.roldan@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0087-1914>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 49-60.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)04) / Recibido: 10/11/2023 / Aprobado: 2/05/2024.



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

Abstract: *The following article offers an exhaustive study on the problem of suicide in adolescents, assessing the most relevant risk indicators in the most vulnerable age group, considered between 15 and 24 years of age. This study has been carried out by students and teachers from the University of Social and Business Sciences (UCES) in the city of San Francisco (Córdoba, Argentina), and, also, it offers possible intervention strategies to facilitate detection and prevention in significant contexts, particularly, in social, family, and/or educational environments.*

Keywords: *meaning of life, risk factors, health promotion, life skills*

Introducción

El siguiente artículo corresponde a un estudio de investigación (2019, 2020 y 2021) realizado con un equipo de alumnas de la Carrera de Psicología, de la Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales (UCES) - Sede San Francisco (Córdoba, Argentina). Dicho proyecto se centra en el estudio de la problemática suicida en los jóvenes de 15 a 24 años, pertenecientes a la misma localidad y ha abordado los factores de riesgos y las estrategias de intervención ante tal situación conflictiva.

El proyecto de investigación realizado consta de un estudio exploratorio, descriptivo y una propuesta de intervención. En cuanto al estudio exploratorio, se ha indagado exhaustivamente mediante fuentes bibliográficas y estado del arte acerca de la conducta suicida en adolescentes a los fines de considerar los factores de riesgo más significativos de nuestro contexto en Latinoamérica y, específicamente, en Argentina. Del mismo modo, se procedió con informantes clave para valorar la tasa de suicidios en adolescentes, cuya información fue obtenida del Poder Judicial de la localidad de San Francisco.

Por su parte, el estudio descriptivo nos ha permitido arribar a datos precisos respecto de esta problemática. Para ello, se han podido estimar los factores de riesgo respecto de la conflictiva suicida en los adolescentes de la ciudad de San Francisco mediante pruebas psicométricas aplicadas (PIL Test e ISO 30).

Todo ello nos permite inferir la necesidad de planificar recursos de intervención que sean efectivos y sustentables. Es por ello que se estima, tanto desde el enfoque en Promoción de la Salud y Habilidades para la vida (OMS, 1996) como así también desde el enfoque teórico de la Logoterapia Viktor Frankl, ofrecer herramientas que contribuyan a fortalecer recursos en la población adolescente actual.

La problemática suicida en adolescentes: valoración de los factores de riesgo en un contexto complejo

La investigación acerca de la problemática suicida en adolescentes nos permite comprender, ante todo, que el suicidio es un proceso complejo y multideterminado por factores diversos y que estos están arraigados en el contexto al que pertene-

ce la población adolescente (Martínez, 2007). Del mismo modo, el suicidio es una conducta que tiene implicancias físicas y psíquicas, individuales y familiares, grupales y socioculturales. Además, se entiende que no es un problema exclusivo del ámbito de la salud. Los estudios epidemiológicos, a nivel mundial, acuerdan que se trata de un *grave problema de la salud pública* (OMS, 2021). Por tanto, la problemática del suicidio en adolescentes nos implica y convoca a todos, principalmente, a la comunidad y al contexto de pertenencia de la persona adolescente.

En igual sentido, hay que tener en cuenta que el suicidio es una de las principales causas de mayor mortalidad entre los adolescentes y jóvenes en casi todo el mundo. Junto a los homicidios y los accidentes, constituye una de las causas de muerte clasificadas como violentas y consideradas evitables (Martínez, 2007). La tasa de suicidios, desde mediados del siglo XX en adelante, ha aumentado, a nivel mundial, aproximadamente, un 60 %. El suicidio se sitúa entre las tres primeras causas de muerte en la franja poblacional comprendida entre los 15 y 44 años (Contreras Herrera *et al.*, 2018).

De acuerdo con investigaciones realizadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), es preocupante, a nivel mundial, el aumento de la tasa de suicidio en adolescentes de 15 a 24 años. Se lo ubica como el causante más frecuente en este grupo de edad, ya que hay alrededor de un millón de suicidios al año en todo el mundo, cifra que repercute a razón de una muerte cada 40 segundos. En cuanto al continente americano, representa del mismo modo a los jóvenes de entre 15 y 24 años con mayor riesgo suicida (Gutiérrez García *et al.*, 2006). Por su parte, en Argentina, el incremento de la tasa de suicidio va a la par de la escala mundial (Basile *et al.*, 2017). Por ello, urge contar con medios para prevenirlo adecuadamente, sumado al conocimiento específico de los factores de riesgo que lo predisponen. En Argentina, se ha llevado a cabo un estudio que indica que la tasa de ideación suicida -en cuanto a la tentativa suicida- es elevada en función de indicadores psicosociales que lo predisponen, como, por ejemplo, el tipo de relaciones con pares y relaciones familiares, espacios de pertenencia y recreación, entre otros (González *et al.*, 1998).

Hay que considerar que tanto la ideación suicida (tentativa) como el acto de consumación suicida están atravesados por la percepción subjetiva del adolescente, que lo enfoca en un continuo proceso autodestructivo. En relación a la caracterización de dicho proceso, Pöldinger (1969) ha sido pionero al describir los tres estadios que caracterizan la conducta suicida y su evolución: la fase de consideración, la fase de ambivalencia y la fase de decisión. En el primer estadio, el suicidio es considerado como una posibilidad. No se rechaza la idea de muerte, sino, todo lo contrario, se contempla con agrado tal posibilidad, como una salida de la situación dolorosa y angustiosa. Luego, le sigue la fase de ambivalencia, la cual refleja la lucha interna entre las tendencias constructivas y destructivas. Aquí se duda respecto de los beneficios del suicidio, aunque estos no son rechazados por completo. Seguidamente, la persona continúa con la etapa de la decisión, la cual se caracteriza por una mejora aparente en su estado de humor y la disminución de síntomas depresivos. En el caso de las personas adolescentes, el proceso suele ser más precipitante de lo habitual, ya que, en la primera fase, tiene una

influencia mayor la contención o no del entorno (Martínez, 2007). Del mismo modo, los adolescentes suelen ser más proclives a la *frustración existencial* (Frankl, 2003), dada la necesidad de afirmar aún su identidad. La falta de sentido se transforma en un caldo de cultivo cuando no logran sus metas y/o proyectos. Cabe agregar que los bajos niveles de claridad y reparación emocional están asociados a los niveles de frustración y, en consecuencia, se intensifica la posibilidad de incurrir en la problemática suicida (Gómez-Romero *et al.*, 2018).

Asimismo, hay que considerar las particularidades de la etapa evolutiva adolescente respecto a la cuestión de la identidad. En esto, Aberastury y Knobel (1971) conceptualizan a la adolescencia como una etapa en la cual el individuo busca desarrollar su identidad adulta y se apoya en su relación parental internalizada. Kancyper (2007) señala que la adolescencia es, por excelencia, el momento para alcanzar una resignificación de lo no significado en etapas anteriores, lo que favorece un reordenamiento que permita ir consolidando su identidad. En igual sentido, Fernández Moujan (1989) considera que en la adolescencia se da un proceso de duelo, ya que esta conlleva una crisis de identidad en cuanto experiencias infantiles y las relaciones afectivas primarias.

Por tal crisis de identidad, que es propia de esta etapa evolutiva, es notable considerar que los factores de riesgo están asociados a las dificultades en las relaciones interpersonales, las cuales cumplen funciones de sostén y apuntalamiento esenciales al servicio de la consolidación de la identidad. Asimismo, se observa que pueden ser factores de riesgo alto a la conducta suicida, cuando tales adolescentes sean partícipes de situaciones de *bullying* o bien practiquen juegos de extremo que resulten letales (Basile *et al.*, 2017). Además, es importante valorar que la conducta suicida en los adolescentes está atravesada, de manera compleja, por un conjunto de pensamientos y comportamientos asociados con causar la propia muerte, que suelen expresarse por medio de un estado de shock psicológico, miedos, agitación, aturdimiento o confusión (Rocamora Bonilla, 2013).

Metodología

Siendo que la investigación se realizó en el contexto de pandemia de COVID-19, metodológicamente, se realizaron adaptaciones correspondientes a dicha realidad. Dado que las instituciones educativas que fueron seleccionadas para la recolección de datos decidieron abstenerse por dicha situación, hubo que proceder a otras fuentes alternativas para la obtención de la información requerida, tales como el formulario de Google.

Hipótesis

El grupo etario entre los 15 y 24 años remite a la franja más vulnerable de ideación suicida y su consumación. Esto es así porque, en esta franja etaria, que dista desde la adolescencia inicial hasta la posadolescencia, la configuración de la identidad se consolida en torno a la motivación central respecto del sentido de la

vida y en cómo sortear tales circunstancias que se presentan. Ante la falta de tales resultados, la población seleccionada se ve más propensa a llevar adelante la ideación y el acto suicida.

Consideraciones de la problemática suicida en adolescentes y sus factores de riesgo

Se ha caracterizado por indagar fuentes de información bibliográfica y estado del arte acerca de la conducta suicida en adolescentes, cuyo propósito es considerar los factores de riesgo, lo que nos permite desmitificar estereotipos correspondientes a la ideación suicida en adolescentes y precisar la vulnerabilidad en esta etapa. Del mismo modo, se entrevistó a personal del Poder Judicial y profesionales expertos de la ciudad de San Francisco a los fines de precisar la tasa actual de suicidio y las implicancias de los factores de riesgos en adolescentes en dicha localidad.

Pruebas psicométricas para valorar los factores de riesgo que inciden en la conducta suicida de los adolescentes

Se han estimado los factores de riesgo respecto de la conducta suicida en los adolescentes de la ciudad de San Francisco mediante pruebas psicométricas aplicadas PIL Test (Test sobre el propósito de vida) e ISO - 30 (Inventario de Orientación Suicida). En cuanto al PIL Test, es una prueba que consta de veinte indicadores y permite identificar, además de la ideación suicida, factores protectores y de riesgo en la conducta suicida. Respecto al inventario ISO - 30, fue confeccionado por Casullo y consta de treinta postulados que se configuran a partir de un sistema de creencias y puede ser evaluado en forma sistemática para valorar los factores de riesgo en la conducta suicida (Fernández Liporace y Casullo, 2006).

Asimismo, en este proyecto de investigación, se ha realizado una muestra de voluntarios de manera no probabilística y bietápica. Con ello, en la primera etapa, participaron, mediante el formulario Google, 132 adolescentes en la aplicación del PIL Test, con el fin de recabar datos de evidencia, principalmente, sobre los factores protectores de la población a estudiar (Gottfried, 2016). En menor medida -y en consideración de la propensión de tal franja etaria en contexto pandémico- se aplicó en una segunda etapa, el test de ISO - 30, lo que nos permitió recabar datos sobre los factores de riesgo en un total de 38 participantes. El motivo de una cantidad menor alude a que dicha prueba puede ser disruptiva para la franja etaria que ha sido seleccionada.

Tales pruebas han sido realizadas de manera anónima y voluntaria, para luego ser analizadas mediante el Programa de análisis estadísticos JASP (Goss-Sampson y Meneses, 2018).

Implicancias de la conducta suicida en los adolescentes

Siendo que la tasa de suicidio en la población adolescente aumentó notablemente en estos últimos tres años de estudio, resulta pertinente valorar cuáles

son los factores de riesgo que involucran a dicha población. Los profesionales expertos concuerdan en que la falta de tolerancia a la frustración, asociada a relaciones interpersonales débiles, es el aliciente clave para incentivar la consulta suicida en esta población.

Desde una perspectiva descriptiva, se observa que, en el PIL Test, hay una gran parte de los participantes voluntarios que percibe la vida como algo rutinario y la percepción de la vida como emocionante es relativamente media (ver Tabla 1). Con ello, se puede, además, considerar que el nivel de aburrimiento es frecuente y no se observan un buen número de participantes que manifiesten metas y/o proyectos claros y/o definidos (ver Tabla 2); se expresa, muchas veces, un déficit de sentido de vida en que se encuentran varios de estos jóvenes ante la falta de razones valiosas para vivir (ver Tabla 3).

Tabla 1. Valoración de la vida rutinaria en los jóvenes

"La vida me parece completamente rutinaria - siempre emocionante"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
1	6	4.545	4.545	4.545
2	16	12.121	12.121	16.667
3	16	12.121	12.121	28.788
4	39	29.545	29.545	58.333
5	25	18.939	18.939	77.273
6	19	14.394	14.394	91.667
7	11	8.333	8.333	100.000
Valores perdidos	0	0.000		
Total	132	100.000		

Tabla 2. Grado de determinación ante proyectos y metas

"En la vida tengo ninguna meta o anhelo - muchas metas o anhelos definidos"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
1	8	6.061	6.061	6.061
2	51	38.636	38.636	44.697
3	17	12.879	12.879	57.576
4	10	7.576	7.576	65.152
5	10	7.576	7.576	72.727
6	33	25.000	25.000	97.727
7	3	2.273	2.273	100.000
Valores perdidos	0	0.000		

Respecto del ISO - 30, se puede observar que, en gran parte de los participantes, hay una falta de confianza en poder proyectar sus sueños como posibles y válidos (ver Tabla 4). Del mismo modo, un número considerable de voluntarios experimenta que, muchas veces, las emociones determinan sus comportamientos (ver Tabla 5 y 6). Esto puede asociarse a factores de riesgo como frustración para enfrentar situaciones adversas (ver Tabla 7) y la baja autoestima (ver Tabla 8).

Ante tales resultados, se puede inferir que los factores de riesgo actual en estos adolescentes estudiados se caracterizan, principalmente, por lo siguiente:

1. Baja autoestima: Son más vulnerables los adolescentes que no cuentan con valoración personal y corren riesgo de ser influenciados por su entorno y/o presiones externas.

Tabla 3. Razones valiosas para vivir

"Al pensar en mi propia vida, me pregunto, a menudo, la razón por la que existo - siempre encuentro razones para vivir"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
1	18	13.636	13.636	13.636
2	37	28.030	28.030	41.667
3	11	8.333	8.333	50.000
4	15	11.364	11.364	61.364
5	24	18.182	18.182	79.545
6	26	19.697	19.697	99.242
7	1	0.758	0.758	100.000
Valores perdidos	0	0.000		
Total	132	100.000		

Tabla 4. Posibilidad de desarrollar proyectos propios

"Cuando me pasa algo malo, siento que mis esperanzas de una vida mejor son poco reales"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
1	4	10.526	10.811	10.811
2	11	28.947	29.730	40.541
3	22	57.895	59.459	100.000
Valores perdidos	1	2.632		
Total	38	100.000		

**Tabla 5. El valor de las emociones en los comportamientos
"Cuando mi vida no transcurre fácilmente, estoy dominado por una confusión de sentimientos"**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
0	2	5.263	5.263	5.263
1	5	13.158	13.158	18.421
2	20	52.632	52.632	71.053
3	11	28.947	28.947	100.000
Valores perdidos	0	0.000		
Total	38	100.000		

**Tabla 6. El valor de las emociones en los comportamientos
"Cuando tengo emociones fuertes, mi cuerpo se siente fuera de control. Domina mi carácter y no puedo pararlo"**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
0	4	10.526	10.526	10.526
1	10	26.316	26.316	36.842
2	19	50.000	50.000	86.842
3	5	13.158	13.158	100.000
Valores perdidos	0	0.000		
Total	38	100.000		

**Tabla 7. Tolerancia a la frustración
"Cuando fracaso, quiero esconderme, desaparecer"**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
0	7	18.421	18.421	18.421
1	12	31.579	31.579	50.000
2	9	23.684	23.684	73.684
3	10	26.316	26.316	100.000
Valores perdidos	0	0.000		
Total	38	100.000		

2. Bajo manejo emocional: Estos adolescentes suelen ser más propensos a la impulsividad de la conducta suicida y/o su tentativa. Además, se puede considerar la baja tolerancia a la frustración cuando no les sucede lo que ellos desean.
3. Bajo nivel de motivación: En este punto, cuando no hay alguna causa, actividad o deseo que despierte proyectos, metas y anhelos, los adolescentes son más proclives a no encontrar razones (y/o sentidos) para vivir.

Tales factores de riesgo pueden ser abordados con estrategias de intervención que promuevan la salud integral (factores de protección) de los adolescentes en nuestro contexto actual.

Propuesta de intervención

Desde el enfoque teórico de la Logoterapia y el de Promoción de la Salud, la perspectiva en Habilidades para la Vida (OMS, 1996), se proponen diez posibles estrategias de intervención, cuya finalidad es identificar habilidades salutógenas que permitan atenuar los factores de riesgo identificados en esta problemática.

Siguiendo entonces los lineamientos planteados en cuanto a los factores de riesgo observados en los adolescentes, se destacan las siguientes Habilidades para la Vida (OMS, 1996) a continuación:

1. Promoción de una autoestima adecuada

- Habilidades de autoconocimiento: Se trata de autodescubrirnos con nuestras fortalezas y debilidades (Milano, 2013), de aprender a construir sentidos de nosotros mismos en relación al contexto en el que estamos insertos (Chahín Pinzón y Mantilla Castellanos, 2006).
- Habilidades de empatía: Es considerada por su utilidad para aprender a convivir y a estar en sintonía con los otros, en forma respetuosa y mediante la escucha activa.
- Habilidades para las relaciones interpersonales: Implican el desarrollo de vínculos significativos (Barovero, 2023) y/o de calidad, vínculos de sostén y contención ante situaciones límites.

Tabla 8. Nivel de autoestima

"Es posible que me convierta en la clase de persona que quiero ser"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
0	18	47.368	47.368	47.368
1	2	5.263	5.263	52.632
2	18	47.368	47.368	100.000
Valores perdidos	0	0.000		
Total	38	100.000		

2. Buen manejo emocional

- Habilidades para el manejo de emociones y sentimientos: Los adolescentes siempre envían señales acerca de sus sentimientos y emociones. Las emociones no son ni buenas ni malas; tan solo son necesarias para nuestro crecimiento personal. Es por ello que será fundamental acompañar el desarrollo del mundo emocional y direccionarlo hacia un sentido para elegir mejor (Barovero, 2022).
- Habilidades para el manejo de tensiones y estrés: Las tensiones y el estrés son parte de la vida y el desafío más importante es que los adolescentes aprendan a vivir y resolver airoosamente situaciones y no a evadirlas (Chahín Pinzón y Mantilla Castellanos, 2006).
- Habilidades para una comunicación asertiva: Requiere contar con la capacidad de expresar lo que nos sucede de forma clara, exacta y precisa e integrar lo que se siente, piensa y necesita.

3. Promoción de motivaciones personales para el sentido de la vida

- Habilidades para la toma de decisiones: Se refiere a desarrollar la capacidad de decisión a partir de alternativas diversas y para aprender a considerar cuál de ellas da más sentido a la situación a abordar. Además, convocan al desarrollo de la conciencia de la responsabilidad personal para elegir lo más acertado en cada situación (Frankl, 2002).
- Habilidades para la solución de problemas y conflictos: Esta habilidad implica flexibilidad y creatividad para aprender a identificar, en una situación conflictiva, las oportunidades de cambio y crecimiento personal (Chahín Pinzón y Mantilla Castellanos, 2006).
- Habilidades para el pensamiento creativo: Se trata de aprender a ver las cosas que suceden en formas diversas y a confiar en uno mismo para crear una nueva respuesta y crecer (Barovero, 2022)
- Habilidades para el pensamiento crítico: Esta habilidad nos invita a desarrollar la capacidad de pensar con un propósito y no aceptar todo sin evaluarlo antes (Chahín Pinzón y Mantilla Castellanos, 2006).

Vemos así que dicha propuesta de intervención estima los factores de riesgo caracterizados en este estudio y propone intervenciones específicas para promover la salud integral de los adolescentes en sus ámbitos cotidianos (escolares, familiares, recreativos, etc.)

Discusión general

La investigación realizada nos permitió identificar los principales factores de riesgo que favorecen a la ideación suicida de los adolescentes estudiados. Dichos factores se caracterizan, principalmente, por la baja motivación de sentido a la vida, que se expresan en situaciones como aburrimiento y rutinas que agobian, poca proyección hacia el futuro y la falta de capacidad de afrontamiento a situaciones adversas. Ante tales situaciones, muchos adolescentes con escasa valoración de sí mismos

suelen expresar su emocionalidad de manera mucho más inestable y son más proclives a incurrir en la conducta suicida. A la vez, se podría inferir que los adolescentes que cuentan con apoyo externo saludable y de contención (vínculos familiares, pares, adultos referentes, etc.) suelen desplegar factores de protección, lo que disminuye fehacientemente el riesgo de que emerja la conducta suicida. Por tanto, tal predisposición a la consulta suicida puede atenuarse o intensificarse, debido a un entorno que pueda hacer de red de contención y acompañe en la búsqueda de sentido a su vida.

Ante todo, urge la necesidad de pensar en estrategias de intervención que contribuyan a la resolución de esta problemática. Desde el enfoque de Promoción de la Salud y la Logoterapia, se plantean aportes para que los adolescentes puedan desarrollar sus propias habilidades y para brindarles herramientas acerca de sus motivaciones más hondas y certeras que den sentido a su existencia.

Conclusiones

Resulta relevante haber articulado este estudio investigativo contextualmente con la problemática suicida en adolescentes de una localidad específica.

Respecto a la problemática suicida, se requieren intervenciones idóneas. En Argentina, la Ley Nacional de Prevención del Suicidio N.º 27.130, si bien fue promulgada en 2015, ha sido reglamentada de manera reciente hace dos años. Esto nos indica que es necesario ofrecer estrategias de intervención que permitan responder y atenuar esta consulta suicida con tendencia en aumento en el contexto actual de la población adolescente.

Del mismo modo, es primordial concientizar a la comunidad acerca de su rol en promover la salud integral de los adolescentes, ya que su participación forma parte de un eslabón que es ineludible en la cadena preventiva.

Referencias bibliográficas

Aberastury, A. y Knobel, M. (1971). *La adolescencia normal*. Paidós.

Argentina, Buenos Aires. (2021, 10 de septiembre). *Ley Nacional de Prevención del Suicidio N.º 27130*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/249346/20210910>

Barovero, C. (2022). *Entrenamiento en habilidades emocionales para jóvenes. Herramientas para la búsqueda de sentido de la vida*. Educc.

Barovero, C. (2023). *Aportes sobre los vínculos significativos en la persona mayor institucionalizada: una propuesta de intervención interdisciplinaria en la Residencia Santa Rosa de Lima* [Tesis de Maestría]. Universidad Austral, Buenos Aires.

Basile, H. Fernández, J. y López Barrero, S. (2017). *El suicidio en la adolescencia. La situación en Argentina*. Salerno.

- Chahín Pinzón, I. y Mantilla Castellanos, L. (2006). *Habilidades para la vida*. Edex.
- Contreras Herrera, N., Palanqué, Y. y Yais Elsea, A. (2018). *Comportamiento del intento suicida en adolescentes del Policlínico "Julio Grave de Peralta"* [Tesis de Maestría]. Máster en Urgencias Médicas, Universidad de Ciencias Médicas de Holguín, Cuba.
- Fernández Liporace, M. y Casullo, M. M. (2006). Validación factorial de una escala para evaluar riesgo suicida. *RIDEP*, 21(1), 9-22.
- Fernández Moujan, O. (1989). *Abordaje teórico y clínico del adolescente*. Nueva visión.
- Frankl, V. (2002). *Fundamentos y aplicaciones de la Logoterapia*. San Pablo.
- Frankl, V. (2003). *Ante el vacío de la existencia*. Herder.
- Gómez-Romero, M., Limonero, J., Toro Trallero, J., Montes-Hidalgo, J. y Tomás-Sábado, J. (2018). Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 24(1), 18-23. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.007>
- González, F., García, C., Guadalupe, A. y Medina, M. (1998). Indicadores psicosociales predictores de ideación suicida en dos generaciones de estudiantes universitarios argentinos. *Psychology and Behavioral Sciences*, 21(3), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7496518>
- Goss-Sampson, M. y Meneses, J. (2018). *Análisis estadístico con JASP: Una guía para estudiantes*. FUOC.
- Gottfried, A. E. (2016). Adaptación argentina del PIL Test (Test de Sentido en la Vida) de Crumbaugh y Maholick. *Revista de Psicología*, 12(23). <https://core.ac.uk/download/pdf/79192539.pdf>
- Gutiérrez García, A., Contreras, C. y Orozco Rodríguez, R. (2006). El suicidio, conceptos actuales. *Salud Mental*, 29(5), 66-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58229510>
- Kancyper, L. (2007). *Adolescencia, el fin de la ingenuidad*. Lumen.
- Martínez, C. (2007). *Introducción a la suicidología. Teoría, investigación e intervenciones*. El lugar.
- Milano, J. (2013). *De la identidad a la autenticidad*. Editorial Autores de Argentina.
- Organización Mundial de la Salud [OMC]. (1996). *Life Skills Education in Schools*. WHO. P. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/338491/MNH-PSF-96.2.Rev.1-eng.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021). *Suicidio*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Pöldinger, W. (1969). *La tendencia al suicidio*. Morata.
- Rocamora Bonilla, A. (2013). *Intervención en crisis en las conductas suicidas*. Descleé de Brower.

Reflexiones acerca de la inclusión, la inclusión educativa y la educación inclusiva

Reflections on inclusion, educational inclusion and inclusive education

Rocío Narváez ¹

Resumen: *El presente artículo intenta mostrar algunas reflexiones sobre la inclusión, la inclusión educativa y la educación inclusiva. Estos conceptos cumplen un papel indispensable en las prácticas educativas de los distintos sistemas académicos. La diversidad de estudiantes ha demandado la creación de nuevas formas de trabajo pedagógico en las aulas. Debido a ello, se han creado, diseñado, planificado e implementado nuevas políticas en beneficio de la inclusión educativa y la educación inclusiva. Avanzar hacia una inclusión educativa y una educación inclusiva, como profesionales de la educación, permitirá continuar pensando en nuevas maneras de lograr una educación plena y de calidad para todos los estudiantes.*

Palabras clave: *inclusión, inclusión educativa, educación inclusiva, procesos de inclusión, docente*

Abstract: *This article attempts to show some reflections on inclusion, educational inclusion, and inclusive education. These concepts play an indispensable role in the educational practices of different academic systems. The diversity of students has demanded the creation of new forms of pedagogical work in classrooms. Due to this, new policies have been created, designed, planned, and implemented to benefit*

¹ Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Psicopedagogía. Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora adscripta. Terapeuta psicopedagógica en el área de rehabilitación e integración escolar. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: rocio.narvaezcaceres@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0361-0925>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 61-71.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)05) / Recibido: 23/06/2023 / Aprobado: 17/04/2024.



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

educational inclusion and inclusive education. Moving towards educational inclusion and inclusive education, as educators, will allow us to continue thinking about new ways to achieve a full and quality education for all students.

Keywords: *inclusion, educational inclusion, inclusive education, inclusion processes, teacher*

1. Introducción

En el marco de este trabajo, se ubican los conceptos de inclusión, inclusión educativa y educación inclusiva, con los que se pretende abrir espacios de reflexión y crítica. Estos conceptos emergen de la búsqueda para fortalecer la calidad educativa y hacer posible el ejercicio del derecho a la educación. La comunidad educativa, que incluye a distintos agentes sociales, como los miembros del equipo directivo y docente, estudiantes y familias, encuentra la necesidad de diseñar, elaborar e integrar nuevas herramientas de inclusión. Si bien se presentan desafíos a nivel pedagógico e institucional debido a estos cambios, se los consideran imprescindibles para obtener escuelas inclusivas. Esto involucra una demanda de nuevas políticas educativas que tengan como base una educación enfocada en la inclusión hacia todos los estudiantes, para así asegurar el derecho a una educación plena y de calidad.

2. Desarrollo

El término inclusión ha abierto una diversidad de reflexiones en la sociedad, que involucra a los distintos ámbitos institucionales. Estas reflexiones han llevado a considerar el término como parte del ejercicio de los derechos humanos, ya que la inclusión es todo lo contrario a la segregación y exclusión de los individuos de las distintas instituciones y esferas sociales. De esta manera, la inclusión llega a las instituciones educativas para fortalecer los vínculos sociales, asegurar el ejercicio del derecho a una educación de calidad hacia todos los estudiantes, que incluyen a estudiantes con discapacidad.

Rojas (2017) brinda una breve explicación del concepto de inclusión, que se tiene presente en el desarrollo de este trabajo:

La inclusión trasciende a las palabras, a los documentos y formalidades, es mostrar una actitud y acción más humanas en el recinto académico, es decir, es un término que enmarca acciones positivas que acepta las diferencias sin restricciones de ninguna índole, haciendo uso de todos los recursos técnicos, de capacitación, tecnológicos de infraestructura necesarios en pro del éxito del proceso. (p. 68)

El concepto de inclusión educativa ha tomado mayor protagonismo en la rama de la educación en estos últimos años y ha logrado que el término integración educativa tenga menor uso en el ámbito escolar. Como consecuencia, se han establecido diferencias de ambos términos. Mientras que la integración implica la normalización de la vida de los estudiantes con discapacidad para que se adapten al sistema educativo, la inclusión afirma la valoración y el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y logra que el sistema se ajuste para dar respuesta a las necesidades de todos.

Soto Calderón (2003) expone que:

Al hablar de inclusión se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones. (p. 3)

La inclusión educativa involucra un proceso constante por parte de cada agente educativo que transforme la escuela y, a partir de ahí, a la sociedad. Los principales actores educativos son los docentes, los enseñantes que promueven el conocimiento, la palabra. Son ellos los que permiten el desarrollo y el crecimiento individual atendiendo a las experiencias y emociones de los estudiantes. La inclusión educativa se trata de "un proceso progresivo de transformación de las escuelas" (Rojas, 2017, p. 52).

La inclusión educativa transforma las instituciones educativas y coloca al sujeto aprendiente como protagonista, teniendo presente los valores de justicia, de equidad y de respeto. Comprender este concepto en profundidad permitirá pensar la importancia de los procesos de inclusión educativa que ejerce el docente como agente promotor de la enseñanza y el aprendizaje.

Se entiende que la inclusión implica una transformación en las instituciones escolares, tal como señala a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2009):

La inclusión es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños -esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. (p. 4)

Resulta necesario considerar a la inclusión "como una organización política de la sociedad civil en la lucha por la inclusión de los colectivos minoritarios, cuya vía de acceso más importante es el acceso a la educación, aunque no la única" (Soto Calderón, 2003, p. 7). Este pensador comprende que la integración educativa y escolar, es decir, de carácter informal y formal, se encuentran relacionadas con la inclusión a la educación básica de todas las personas. De esta manera, se entiende que la inclusión de todas las personas es fundamental para el ejercicio de sus derechos en general y el ejercicio del derecho a la educación en particular.

Según Soto Calderón (2003):

La decisión de si las personas se ven involucradas en procesos de intervención o acción correctiva, o participan de un modelo educativo, corresponde a la familia y la sociedad a la cual pertenecen, y no es tarea de los expertos, sean estos técnicos, científicos o profesionales, como se ha querido asumir. (p. 7)

Coincidimos con Soto Calderón (2003) que se trata de una construcción social que se va desarrollando y trasciende el ámbito escolar. Esto se debe a que involucra a los derechos humanos, los derechos de los niños y los derechos de las personas con discapacidad, en función de lograr un bienestar para todos los miembros de una sociedad.

La inclusión educativa trasciende el ámbito de la escuela y propone el derecho de todos al aprendizaje y la atención a cada una de las personas, según sus necesidades, intereses y potencialidades, cualesquiera que sean sus características individuales. De acuerdo con Blanco (2006, p. 8), "un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana".

Mediante la inclusión, se persigue brindar, a las personas con alguna condición especial (permanente o transitoria), las mismas oportunidades que a las demás personas. Una inclusión que implique igualdad y equiparación de oportunidades hacia todos los miembros de un país para acceder al proceso educativo (Soto Calderón, 2003).

Asimismo, Soto Calderón (2003) expresa que resulta necesario que:

La persona pueda conectarse con redes interpersonales que traspasen todas las antiguas fronteras; y en este sentido, es importante contar con dos iniciativas desde la inclusión [...] lo que los estudiantes aprenden debe ser funcional para ellos en el entorno de una comunidad inclusiva (opuesto a lo que es solo funcional o cómodo en un entorno segregado) [...] asegurarse de que el estudiante socialice o forme parte de una comunidad natural. (p. 8)

De la misma manera, Soto Calderón (2003) expresa que existen dificultades en los procesos de inclusión y que incluyen los siguientes:

Desde la formación de los profesionales y la cultura organizacional de los centros, hasta la falta de modelos (organizativos, curriculares y metodológicos) y el compromiso de la Administración Educativa en estos procesos. [...] Desconocimiento de la mayor parte de los miembros de los Centros en cuanto al enfoque de Inclusión (escuela para todos). (p. 11)

Por lo dicho anteriormente, las ideas deben ser entendidas según su contexto y no de manera aislada. "Es necesario, entonces, llevar a cabo un análisis de la diversidad que se atiende en las aulas, ya que es allí donde se deben concretar los principios democráticos de nuestra educación" (Soto Calderón, 2003, p. 12).

Pensar en la educación inclusiva y en la atención a la diversidad conlleva una mayor formación docente, trabajo colectivo, creación de proyectos educativos adaptados a todos los estudiantes. Tal como expone Blanco (2006):

Requiere una mayor diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las competencias básicas, establecidas en el currículum escolar, a través de distintas alternativas, equivalentes en calidad, en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, por citar algunos aspectos. Exige también el desarrollo de un currículum que sea pertinente para todos los niños y niñas, y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quien más lo necesite. (p. 12)

Los procesos de inclusión educativa competen a todos los agentes de la educación, desde quienes los proponen, demandan y aprueban hasta quienes lo ejercen, mantienen y mejoran. Los protagonistas de su ejercicio continuo son los docentes que están en las aulas en pleno contacto con los estudiantes. Al hablar de inclusión educativa y de procesos de inclusión en la escuela, se debe, también, tener presente las implicancias que tienen las políticas educativas centradas en garantizar la educación para cada persona.

La Ley de Educación Nacional 26.206 garantiza la educación como derecho que tiene toda persona y explica su importancia. Según esta ley:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (Art. 8)

La Ley de Educación Provincial 9.870 de la Provincia de Córdoba define los deberes del Estado en relación a la educación.

El Estado garantiza la igualdad de oportunidades y posibilidades educacionales ofreciendo, en la prestación de los servicios públicos de gestión estatal y privada reconocidos, condiciones equitativas para el acceso, permanencia y promoción de los alumnos. A fin de cumplir con esta responsabilidad sostendrá el sistema educativo en todo el territorio provincial e impulsará el mejoramiento de la calidad de la educación. Proveerá, asimismo, políticas de inclusión educativa y protección integral para el crecimiento y desarrollo armónico de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en especial cuando se encuentren en situaciones socioeconómicas desfavorables. (Art. 5)

En los últimos años, las políticas educativas han prestado atención y apoyo a la inclusión educativa en la escuela primaria al reconocer su importancia en el desempeño académico de los estudiantes y en las repercusiones para con la sociedad. Consecuentemente, se han enfatizado las dinámicas de las aulas, las planificaciones docentes, las adaptaciones de contenidos para estudiantes con

discapacidad, las estructuras edilicias, la formación docente y las adaptaciones que ha tenido el currículum en función a la inclusión educativa.

Según Córdoba y Expósito (2021), las políticas educativas tienen que ver con aquellas decisiones y acciones promovidas por el Estado, las cuales deben mantenerse de acuerdo con los compromisos acordados entre los países regionales y los organismos internacionales, como ONU, UNICEF, UNESCO, entre otros.

La educación inclusiva es un ejemplo claro de política educativa internacional, la cual ha sido incluida en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) y otras leyes en varios países con el fin de crear un marco jurídico que apoye la transformación de la educación, facilitando el acceso de niños, jóvenes y adultos a un sistema educativo más equitativo, igualitario y de calidad. (Córdoba y Expósito, 2021, p. 127)

Soldevilla et al. (2017) mencionan las prácticas educativas como acciones que los docentes realizan con la finalidad de tener como resultado la presencia, la participación y el éxito de cada uno de los estudiantes. "Aumentar la participación en las aulas implica la aceptación de la diferencia como un hecho natural, inevitable, que involucra a muchos estudiantes aprendiendo juntos con diferentes estilos de aprendizaje, conocimientos previos y capacidades" (p. 2).

Un ejemplo de las nuevas políticas educativas incluye la creación de la Resolución N.º 1.825/29 sobre discapacidad (Argentina, Córdoba, 2019), la cual brinda orientaciones acerca del Plan Pedagógico de la Inclusión (PPI). Dicho plan favorece la inclusión educativa y educación inclusiva. Según dicha normativa, se considera al PPI como:

Un proyecto de acompañamiento pedagógico a la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad. Es un instrumento que posibilita diseñar, establecer un conjunto de acciones, que tiendan a la eliminación y/o minimización de aquellas barreras que dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes obstaculizando la educación inclusiva. (Argentina, Córdoba, 2019, Anexo V)

Córdoba y Expósito (2021) entienden que la educación inclusiva incluye transformaciones en los sistemas educativos y en los modelos didácticos y pedagógicos conllevando a la eliminación de los obstáculos al apoyo educativo. Por ello, estos pensadores afirman que:

Es imprescindible que se comprenda y se comiencen a buscar alternativas de inclusión en los sistemas educativos y en los diferentes contextos escolares para acortar las barreras de exclusión de los niños, jóvenes y adultos que no han tenido acceso a la educación. (p. 124)

En este punto, resulta importante diferenciar la educación inclusiva de la inclusión educativa. Por un lado, la inclusión educativa es un proceso que tiene como fin garantizar el acceso, la participación y el logro educativo de cada estudiante. Cabe destacar que Córdoba y Expósito (2021) toman de la UNESCO la definición del concepto inclusión educativa y la entienden como "una estrategia

dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" (p. 125).

Según González Flores (2021), la inclusión educativa es:

Un conjunto de medidas y ajustes razonables dentro de los diversos niveles educativos, encaminado a integrar a las personas que, por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas, aspectos cognitivos u otra condición, no han podido ser incluidos o permanecer en el sistema educativo. (p. 4)

Por otro lado, la educación inclusiva tiene que ver con proporcionar a todos los niños un entorno de aprendizaje propicio dentro de las escuelas, con el fin de garantizar el derecho a la educación. Tal como menciona la UNESCO (2009), "la educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida" (p. 4).

Según González Flores (2021), a diferencia de la inclusión educativa, la educación inclusiva "es la que corresponde al Estado y a las escuelas, la que hacen posible los maestros en sus aulas". De manera que las políticas educativas dadas por el Estado resultan fundamentales en el logro de la educación inclusiva en las escuelas.

Pese a la necesidad de la inclusión en las escuelas, algunos pensadores concuerdan en que el docente no se encuentra formado para atender a la diversidad y esto resulta un impedimento para la inclusión educativa. Rojas (2017), refiriéndose al docente, menciona que:

Carece en la actualidad de una formación y actualización permanente en atención de las diferencias, motivado a que mantiene un evidente desconocimiento con respecto a una ruta metodológica, diseños didácticos o programación de aula que propicien un verdadero éxito educativo de la población escolar con discapacidad. (p. 78)

Debido a las carencias de formación docente en atención a la diversidad, cabe destacar las preguntas: ¿de qué manera se pueden crear condiciones propicias para brindar a los docentes estrategias educativas que permitan trabajar la inclusión, la inclusión educativa, la educación inclusiva y su importancia en el seno escolar?; ¿cómo establecer modos de trabajo pedagógico para el docente y el docente de apoyo a la inclusión con el fin de que trabajen de manera conjunta en función a las necesidades educativas de los estudiantes?; ¿qué nuevos lineamientos institucionales son necesarios para eliminar las barreras que imposibilitan una plena inclusión?; ¿qué políticas educativas inclusivas deben implementarse en las aulas teniendo en cuenta los distintos contextos socioculturales y las diferentes necesidades individuales de cada estudiante?

Mencionadas preguntas pueden ayudar en la reflexión e innovación de estrategias para mejorar la inclusión educativa. Por su parte, Soto Calderón (2003) expresa que se deben tener en cuenta dos aspectos para lograr mejoras en la

inclusión y que son "trabajar con un equipo educativo que tenga la misma filosofía, que sea entusiasta y dispuesto a colaborar en un frecuente estudio (análisis, reestructuración, organización, entre otros) de los planes y los proyectos del centro" (p. 11).

Coincidimos con Soto Calderón (2003) cuando expresa que las condiciones necesarias para que una escuela sea inclusiva son variadas, ya que dependen de diversos factores contextuales y experienciales de cada centro educativo.

Un primer momento implica una reflexión del profesorado sobre su práctica diaria y búsqueda de alternativas para mejorarla, tomando así conciencia de los principios fundamentales que orientan el trabajo de aula. Entre los aspectos que deben considerarse, está el hecho de que todos los docentes son necesarios para lograr el éxito, y que el aprendizaje tiene un origen social, por lo que el aula debe ser abordada como comunidad educativa. (p. 12)

Por lo que, para lograr una escuela inclusiva, Soto Calderón (2003) recomienda un trabajo colaborativo entre los docentes; estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan la atención de todos los estudiantes y la realización del mismo plan de trabajo. Asimismo, resulta necesario un análisis a la diversidad desde el currículum para que los docentes realicen procesos de capacitación que les permitan obtener objetivos compartidos por los demás docentes. Además, se deben plantear políticas gubernamentales e institucionales y abordar los aspectos relacionados tanto con los procesos de enseñanza y aprendizaje como con los de evaluación y seguimiento. Resulta recomendable una administración y una organización interna que manejen tiempos y espacios. También, una colaboración escuela-familia es fundamental para el éxito del proyecto educativo y una transformación de los recursos y servicios destinados a la educación especial. Todo esto deriva en que los docentes de apoyo se conviertan en la clave del trabajo colaborativo e interdisciplinario. Este pensador define a la inclusión de la siguiente manera:

Una tarea que le compete a la sociedad, pero sobre todo, a los centros educativos, los cuales deben, de alguna manera, cuestionarse sobre su proyecto de centro y su compromiso como institución para responder a las demandas de los estudiantes con necesidades educativas de su comunidad. La tarea es difícil, pero si los centros educativos pretenden brindar el apoyo para el cual han sido constituidos y cumplir con su objetivo, será necesario, abandonar las ideas de las dificultades que se presentan y avenirse a un estudio sistemático y consciente de su realidad, de tal manera que los estudiantes que conforman la comunidad institucional se vean beneficiados al participar en un proceso educativo en igualdad y equiparación de oportunidades. (Soto Calderón, 2003, p. 14)

Así se entiende que los procesos de inclusión van más allá del ámbito educativo. Se trata de un "fenómeno social y comunal que debe partir de las experiencias que se desarrollan en las interacciones de todas las personas que conviven en un contexto" (Soto Calderón, 2003, p. 14). Por lo cual, la inclusión involucra no

solo a la comunidad educativa en particular, sino a toda la comunidad en general, es decir, a la sociedad.

En la escuela primaria, donde se aspira a la inclusión educativa, el docente de grado como agente y promotor del aprendizaje cumple un rol preponderante para con el sujeto aprendiente, pero también el docente de apoyo a la inclusión presente en la escuela. El rol del docente de apoyo a la inclusión incluye la atención y el acompañamiento a través de diversas estrategias didácticas e individualizadas para con el sujeto aprendiente.

Rivero (2017) expone en su trabajo *Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol docente*, el hacer y el quehacer del docente inclusivo entendiendo a la educación inclusiva como una educación que se nutre del interés de todos los estudiantes.

Una escuela inclusiva pone especial énfasis en su organización, donde docentes, directivos, alumnos con discapacidad o no, además de todo el personal que hace vida en ella, se sienta involucrado, comprometido, así como apoyados y aceptados por todos los miembros de la comunidad escolar. (Rivero, 2017, p. 111)

Cabe destacar el papel del docente, quien debe asumir la práctica inclusiva en el aula y cuya acción pedagógica requiere de un compromiso compartido entre el equipo directivo y las familias de los estudiantes:

La educación inclusiva se conceptualiza en una escuela de todos los niños, donde se haga énfasis en su participación y se deje a un lado la exclusión en medio de un proceso en constante movimiento y que exige una vigilancia continua. De la misma manera, resalta que un rasgo que distingue la pedagogía inclusiva es el modo en que los profesores conceptualizan las ideas sobre la diferencia. (Rivero, 2017, p. 115)

El docente de apoyo a la inclusión se centra en lograr avances educativos en el estudiante con discapacidad, a través de un trabajo interdisciplinario, que incluye a profesionales de la salud, como las áreas de Psicología, Psicopedagogía, Fonoaudiología y/o Kinesiología. Por lo dicho anteriormente, se entiende que, para lograr una educación inclusiva que involucre a todos los estudiantes, se requiere de labores conjuntos e interconectados. Se trata de que estos profesionales de apoyo colaboren en las prácticas inclusivas, "identificando y promoviendo los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas" (Blanco, 2006, p. 14).

Según Córdoba y Expósito (2021), para que los sistemas logren atender a las distintas necesidades educativas y obtener una educación inclusiva, deben estar adaptados y organizados:

Para ello es menester un marco jurídico acorde, planteamiento de políticas educativas coherentes y adaptadas, infraestructura adecuada, entre otros; pero, lo más importante es un Estado, una sociedad, una familia y educadores bien dispuestos a asumir los cambios y retos para atender

las necesidades que cada individuo exige en pro de una sociedad más justa y mejor. (p. 126)

A pesar de las diferentes demandas y esfuerzos para conseguir una educación inclusiva, a partir de las políticas educativas promovidas, todavía las prácticas inclusivas no están visibles en las aulas, debido a que la inclusión educativa ha conllevado a un trabajo de diversos cambios que muchas escuelas no han asumido. Se trata de alcanzar "el derecho de todos a una educación equitativa e inclusiva de calidad, pero esta tiene que ir de la mano de un cambio social y cultural que reconozca y valore la diversidad humana como una de sus principales riquezas" (Blanco y Duk, 2019, citados en Córdoba y Expósito, 2021, p. 132). Es decir, entender a la inclusión educativa y la educación inclusiva como una cuestión de derechos y de oportunidades hacia toda la diversidad de estudiantes. Es por ello que resulta indispensable abrir debates de reflexión en las instituciones educativas y políticas y demandar nuevos planteos en materia de política educativa para garantizar la inclusión educativa y la educación inclusiva hacia todos los estudiantes.

3. Conclusión

Los conceptos de inclusión, inclusión educativa y educación inclusiva han conllevado a abrir canales de reflexión y a realizar cambios estructurales, académicos y políticos en las instituciones educativas y sociales. Estos cambios han demandado la adaptabilidad de nuevas formas de impartir enseñanza y de convivir en la diversidad social de la que formamos parte. Existe una clara necesidad, en las instituciones académicas, de encontrar estrategias de participación, reconocer barreras y facilitadores, con el fin de hacer ejercicio al derecho a la educación y contemplar una plena inclusión educativa y una educación inclusiva de calidad basada en los principios de igualdad, equidad.

Asumimos que, para conseguir lo expuesto anteriormente, es fundamental un trabajo conjunto, responsable y comprometido, con el fin de garantizar la calidad educativa en beneficio de todos los estudiantes. Este trabajo continuo, colaborativo y dinámico no solo involucra a directivos, docentes, estudiantes, familias, sino al Estado, que cumple un rol preponderante en la garantía y ejercicio del derecho a la educación y en la creación de nuevas políticas que beneficien la inclusión, la inclusión educativa y la educación inclusiva para todos los estudiantes.

Este artículo académico ha tenido como objetivo brindar algunas reflexiones acerca de la inclusión, la inclusión educativa, y la educación inclusiva. Reconocemos y valoramos los trabajos de los pensadores citados, como así también las reflexiones de este trabajo con el fin de despertar, en los lectores, nuevos canales de pensamiento y crítica en los marcos de investigación existentes. Esperamos que su lectura haya permitido generar espacios de razonamiento y creación de preguntas en relación a estos conceptos y su importancia en el seno de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Argentina, Buenos Aires. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N.º 26206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina, Córdoba. (2010, 15 de diciembre). *Ley de Educación Provincial N.º 9870*. https://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2012/06/edu_Ley98707.pdf
- Argentina, Córdoba. (2019, 16 de diciembre). *Resolución N.º 1.825*. <https://www.uepc.org.ar/media/news/archivo/2039-resol1825-2019.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Córdoba, G. y Expósito, C. (2021). El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. *Revista de Educación*, 12(23), 121-136. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5091/5570
- González Flores, M. G. (2021). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? El orden sí altera el producto. *Revista Electrónica IEENN Normalista Hoy*, 4(2), 1-7.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol docente. *Educación en Contexto*, 3 (N.º Especial), 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296624.pdf>
- Rojas, M. (2017) Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3 (N.º Especial), 49-86. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296631.pdf>
- Soldevilla, J., Naranjo, M. y Montaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas: el rol del docente de apoyo. *Aula Abierta*, 46(2), 49-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6060632.pdf>
- Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Educabilidad, desigualdad social y diversidad cultural: un análisis desde la perspectiva sociológica de Néstor López

Educability, Social Inequality, and Cultural Diversity: An Analysis from the Sociological Perspective of Néstor López

Iván Bussone ¹

Resumen: El artículo, resultado de una investigación bibliográfica en curso, aborda la educabilidad desde la perspectiva sociológica de Néstor López. Este sostiene que la educabilidad no es inherente a los individuos, sino que depende de la interacción entre las condiciones que los estudiantes traen consigo y las expectativas de la escuela. El análisis destaca dos brechas fundamentales que afectan la educabilidad: la brecha económica, relacionada con las desigualdades materiales y el apoyo familiar, y la brecha cultural, vinculada a las diferencias identitarias y el tratamiento que reciben en el sistema educativo.

López propone que tanto la familia como el Estado tienen roles clave en la creación de las condiciones necesarias para la educabilidad. El Estado debe garantizar los recursos y el bienestar social, mientras que la escuela debe adaptar sus expectativas y prácticas pedagógicas a las realidades de los estudiantes, en lugar de esperar que estos se ajusten al "alumno ideal".

Palabras clave: educabilidad, trayectoria escolar, desigualdad social, diversidad cultural, escuela

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación Religiosa. Magíster en Educación con Especialización en Formación de Profesorado. Docente del Instituto Superior de Formación Docente "Insp. Albino S. Barros". Coordinador del área de Desarrollo curricular de la Dirección General de Educación Superior de La Rioja. Miembro de la Red de Especialistas en Política Educativa de América Latina (RED), Oficina para América Latina del IPE UNESCO. La Rioja, Argentina. Correo electrónico: iabussone@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9887-4723>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 72-91.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)06](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)06) / Recibido: 26/02/2024 / Aprobado: 14/10/2024.



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

Abstract: *The article, the result of ongoing bibliographic research, addresses educability from the sociological perspective of Néstor López. He argues that educability is not inherent to individuals, but depends on the interaction between the conditions students bring with them and the expectations of the school. The analysis highlights two fundamental gaps that affect educability: the economic gap, related to material inequalities and family support, and the cultural gap, linked to identity differences and the treatment they receive within the educational system.*

López proposes that both the family and the State play key roles in creating the necessary conditions for educability. The State must ensure resources and social welfare, while schools should adapt their expectations and pedagogical practices to the realities of students, rather than expecting them to conform to the "ideal student".

Keywords: *educability, school trajectory, social inequality, cultural diversity, school*

Introducción

Este artículo es una adaptación, ajustada a los límites de extensión de esta revista, del análisis del corpus documental sobre la concepción de educabilidad sostenida por Néstor López. Se trata de un avance realizado en la tesis que se está llevando a cabo en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, titulada *Supuestos filosóficos de la categoría "educabilidad" en el debate pedagógico argentino entre los años 2000-2020. La perspectiva sociológica de Néstor López y psicoeducativa de Ricardo Baquero.*

La educabilidad, como una categoría pedagógica, ha sido objeto de múltiples análisis en el ámbito académico argentino, particularmente, en el contexto de las investigaciones que buscan comprender las trayectorias escolares de los estudiantes. Este tema ha sido abordado desde diversos posicionamientos. Toscano (2006) los clasifica en tres enfoques predominantes: el clásico o remedial, el sociológico y el psicoeducativo. La denominación de "clásica" obedece al hecho de que se trata de la perspectiva que tiene mayor tiempo de presencia en el pensamiento pedagógico. Está asociada "a las condiciones biológicas de maduración y desarrollo individual, definiendo los límites de categorías de normalidad y anormalidad" (Toscano, 2006, p. 154). También se llama "remedial" porque los efectos que tiene, en la práctica de las instituciones educativas, son ofrecer una terapia o derivación a especialistas (psicólogo, neurólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, etc.) para el tratamiento de los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. En el caso de la "sociológica", su nominación se debe a que las investigaciones y mayores contribuciones teóricas se centran en el estudio de las condiciones sociales requeridas para que haya educabilidad o ineducabilidad, en el caso de ausencia de aquellas. Estas investigaciones son producidas, generalmente, por sociólogos, politólogos y economistas. Por último, la perspectiva "psicoeducativa" proviene "de las áreas de la psicología del desarrollo y educacional [sic. en las que] se

enfatisa la necesidad de desplazar la unidad de análisis del sujeto, para resituarla en la relación entre sujeto y prácticas escolares" (Lucas, 2010, p. 155). En las dos últimas décadas, han prevalecido las perspectivas sociológicas y psicoeducativas, que coexisten con una cierta carencia en estas discusiones: la falta de explicitación de los supuestos filosóficos subyacentes a dichas perspectivas. Siguiendo a Toscano (2006):

En los campos psicológicos y educativos, la educabilidad se ha presentado, de manera insistente, como una capacidad que portarían los individuos orientada al aprendizaje y al desarrollo intelectual. Esta efectiva representación no carece de aristas y complejas definiciones dentro del campo. En la actualidad, subyace a esta idea un fuerte debate en torno a las unidades de análisis utilizadas en el campo de la psicología del desarrollo y educacional para definir los procesos de desarrollo y aprendizaje. (pp. 155-156)

Cuando se toma al individuo como unidad de análisis, se lo considera de manera descontextualizada y con el riesgo de explicar los procesos que se están estudiando a partir de los atributos que portarían. Esto lleva a responsabilizarlos -con las consecuencias éticas y políticas que dicha acción conlleva- por el fracaso escolar.

En este contexto, el trabajo de investigación del que se desprende este artículo tiene como objetivo abordar la vacancia académica mencionada. Además, propone una indagación sobre los presupuestos ontológicos, antropológicos y pedagógicos que sustentan las perspectivas sociológicas y psicoeducativas sobre la educabilidad en Argentina, durante el periodo comprendido entre 2000 y 2020. Se enfoca, específicamente, en las posturas representadas por dos destacados académicos: Néstor López y Ricardo Baquero. Este objetivo general se alcanzará mediante la concreción de los siguientes objetivos específicos:

- Reconstruir el corpus teórico del enfoque sociológico sobre la educabilidad sostenida por Néstor López.
- Especificar, sintética y ordenadamente, la concepción psicoeducativa sobre la educabilidad de Ricardo Baquero.
- Identificar la noción de ser, de hombre y de educación, que fundamenta la perspectiva sociológica sobre educabilidad de Néstor López.
- Reconocer la concepción ontológica, antropológica y educativa que subyace en la perspectiva psicoeducativa sobre educabilidad de Ricardo Baquero.

Este artículo tiene como propósito exponer el corpus teórico que, sobre la educabilidad, sostiene Néstor López. Ello implica presentar cómo concibe a la educabilidad, quién es el responsable de generarla y cuál es la función de la escuela y el Estado con relación a la educabilidad de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que el propósito de este artículo es exponer el resultado del proceso de análisis y síntesis de la perspectiva sociológica de Néstor López sobre la educabilidad, la estructura de este escrito comienza con una breve refe-

rencia metodológica. A continuación, se presenta el resultado del análisis realizado, que abarca temas como equidad y desigualdad, diversidad e inclusión, concepción sobre educabilidad y el agente responsable de generarla. También se aborda la función de la escuela y el Estado en relación con la educabilidad de los estudiantes y, finalmente, se concluye con una reflexión final.

Aspecto metodológico

Como ya se mencionó, en este artículo se expone el resultado del proceso de reconstrucción de la perspectiva sociológica de Néstor López sobre la educabilidad. Para ello, se consideró material bibliográfico y artículos de la autoría o coautoría de Néstor López y material audiovisual disponible en Internet, que constituyan registros de entrevistas, conferencias o ponencias del autor mencionado. La selección del corpus documental escrito siguió los siguientes criterios: que se trate de producciones, preferentemente fechadas entre 2000 y 2020, cuyo autor o coautor sea Néstor López y que, en ellas, exprese su posicionamiento sobre la categoría educabilidad para explicar el fenómeno del fracaso escolar en la educación secundaria o en el sistema educativo en general. Con relación a este último criterio, en dicho documento, se debe utilizar el término "educabilidad" o hacer alusión explícita a la categoría educabilidad, aunque prescinda del término. Este es el caso de las producciones escritas del autor, posteriores a 2010. En ellas, prácticamente, no utiliza el término educabilidad, pero sí el par de conceptos "alumno ideal-alumno real", a los cuales recurre Néstor López para referirse a la educabilidad. Posterior al trabajo de compendio del corpus documental escrito, se recopiló el material audiovisual². Para ello, fue necesario visualizarlo y, luego, seleccionarlo teniendo en cuenta los mismos criterios de selección de los documentos escritos: que se trate de registro de producciones³, preferentemente fechadas entre 2000 y 2020, cuyo autor o coautor sea Néstor López y que, en ellas, exprese su posicionamiento sobre la categoría educabilidad para explicar el fenómeno del fracaso escolar e la educación secundaria o en el sistema educativo en general. Sin embargo, también, se seleccionaron aquellos videos cuyo contenido ampliaba, reforzaba o modificaba algún aspecto del análisis del trabajo con el corpus escrito, es decir, que recuperaba alguna de las ideas o conceptos clave presentes en el material escrito.

² El corpus documental escrito, que se trabajó para reconstruir la concepción sobre educabilidad de Néstor López, consta de diez documentos (entre artículos académicos, libros y documentos). Se analizaron respetando el orden cronológico de su edición y fueron divididos en dos grandes grupos: los que fueron producidos en la década del 2000 y los que fueron generados después del 2010. El corpus documental audiovisual analizado para la misma finalidad comprende nueve documentos. Se aclara que este material seleccionado responde exclusivamente al propósito de reconstruir la concepción sobre educabilidad del autor y, para la inferencia de los supuestos filosóficos, se requieren otros documentos del autor, como así también el análisis de material en la que respalda teóricamente su posicionamiento.

³ Entiéndase aquí producciones las entrevistas, conferencias o ponencias del autor, que fueron registradas en material audiovisual y que están disponibles en Internet.

La citación del corpus documental se ajusta a las normas APA, ya que no es necesario conservar el anonimato de sus autores. Para el caso de los videos, el análisis se llevó cabo en función de las expresiones orales emitidas por Néstor López. Incluso, las transcripciones aquí realizadas corresponden al autor analizado. Pero, como la citación y referencias se ajustan a las normas APA, se menciona como autor el nombre de la cuenta de YouTube que subió el video. Asimismo, a las citas directas de los videos, al mencionar su fuente, se proporciona - además del año de publicación del audiovisual en la Web o la red social- la marca del tiempo (en minutos y segundos), donde comienza la cita, en lugar de un número de página. Por lo tanto, si al mencionar la fuente, se expresa la página (por ejemplo: "p. 13" o "pp. 13-14") es porque se trata de un libro o artículo y, si se mencionan los minutos y segundo (ejemplo "21:03") es porque se trata de un video.

El análisis consistió en la descomposición de la perspectiva de Néstor López en: cómo concibe a la educabilidad, quién es el responsable de generarla, cuál es la función de la escuela y el Estado con relación a la educabilidad de los estudiantes, para, luego, reunir (síntesis) esas partes en un todo coherente. Las categorías de análisis fueron emergentes, ya que surgieron a partir de la revisión del corpus documental, sin imponer marcos teóricos previos. El análisis, también, incluyó la triangulación de fuentes, al combinar los materiales escritos con las entrevistas y conferencias disponibles en formato audiovisual, lo que permitió una mayor comprensión de la perspectiva del autor sobre la educabilidad en contextos de desigualdad social. Este es el paso previo para inferir los supuestos filosóficos en que descansa la concepción sobre educabilidad que sostiene Néstor López y que es tarea del proceso de investigación que aún se está llevando a cabo.

A continuación, en esta oportunidad, se presenta la reconstrucción de la perspectiva sobre educabilidad que sostiene Néstor López. Este resultado está organizado en siete subapartados, que siguen el orden del análisis que hemos efectuado: breve reseña biográfica del autor, equidad y desigualdad, diversidad e inclusión, concepción sobre educabilidad, agente responsable de generar la educabilidad, la función de la escuela y el Estado con relación a la educabilidad de los estudiantes y, por último, se cierra con unas consideraciones finales. Para Néstor López, hay un trasfondo conceptual en el que se inscribe la concepción sobre educabilidad que sostiene y que se refiere a dos pares de categorías: igualdad-equidad y diversidad-inclusión. El primer par de conceptos está presente en sus escritos de la década del 2000 y, el segundo par, en la década posterior, que corresponde a los 2010-2020. Ello da cuenta del avance del pensamiento de Néstor López, que es el producto de sus investigaciones y reflexiones sobre los cambios que se fueron sucediendo en la situación de la política educativa de la región. Este es el motivo por el que incorporamos dos subapartados más (el segundo y el tercero de ellos) para realizar un desarrollo de estas cuatro nociones y, de esta manera, se completarían los siete subapartados que hemos mencionado.

1. El autor

Néstor López, sociólogo graduado en la Universidad de Buenos Aires, ha ejercido como docente en dicha institución, así como en la Universidad de Cuyo y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). También fue profesor invitado en la Universidad Autónoma de Barcelona. Su carrera académica se centra en el análisis de la estructura social de América Latina, los mercados laborales y la relación entre dinámica social y políticas educativas. Con una extensa trayectoria en agencias de Naciones Unidas, se destaca su trabajo en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), junto con Juan Carlos Tedesco. En el lapso de tiempo que compartieron esta tarea, escribieron juntos. Entre esas producciones, está un texto fundante de otros posteriores, titulado *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina: documento para discusión* (López y Tedesco, 2002). Se trata del primer texto en que aborda el tema de la educabilidad.

Néstor López, según lo expresa en la entrevista *Tertulias digitales Vol. 7: La educación que viene* (2020), no incursionó en cuestiones didácticas, sino que su contribución a la producción académica sobre educación fue una aproximación desde los procesos económicos, sociales y culturales.

Desde el 2000 hasta el 2020, formó parte del IPE-UNESCO, principal referente, en Argentina, de la perspectiva sociológica sobre educabilidad. En esta institución, se desempeñó como Coordinador de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina. En 2003, creó el Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL).

Actualmente, realiza trabajos de consultoría, investigación y asistencia en el campo de la políticas sociales y educativas, así como en el análisis de la estructura social en los países de América Latina.

Para el IPE-UNESCO, en general, y para Néstor López, en particular, hay un trasfondo conceptual en el que se inscribe la concepción sobre educabilidad que sostienen y que se refiere a dos pares de categorías: igualdad-equidad y diversidad-inclusión.

2. Equidad y desigualdad

El mayor interés de Néstor López se centra en los desafíos de la educación en una sociedad -la de Argentina y la de la región- cada vez más desigual (López, 2006). Su análisis pertenece a la Sociología de la Educación y considera que la desigualdad es la categoría organizadora para realizar un diagnóstico en profundidad sobre los problemas de la pobreza en la que se ven sumergidas las sociedades de la región.

Para nuestro autor, "la pobreza ocupa un lugar central en el análisis de la situación social en América Latina, desde hace ya varias décadas" (2006, p. 37). Considera que sectores urbanos marginales y sectores rurales vivieron históricamente en la pobreza porque no pudieron acceder al trabajo asalariado.

La brecha que separa a ricos y pobres en América Latina la convirtió en la región más desigual del planeta (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006; López, 2006, 2009). Esto no se debe necesariamente a la falta de crecimiento económico, sino que es el resultado de la creciente desigualdad.

En una sociedad cada vez más heterogénea, no solamente por la distribución injusta de las riquezas, sino también por la diversidad cultural, se torna necesario recurrir a un concepto que establezca un principio ordenador hacia la pretendida igualdad. Así, recurre a la noción de equidad porque tiene una dimensión ética en tanto que legitima desigualdades de la vida social, pero lo hace en función de alcanzar una igualdad que ha sido tomada como fundamental y estructurante de todas las demás (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006). La equidad no es sinónimo de igualdad. Equidad e igualdad no son términos opuestos. Tampoco aquella desplaza a esta. Equidad e igualdad son "dos conceptos que se necesitan mutuamente" (López, 2016, p. 36). La equidad es una estrategia ligada al proyecto de igualdad que le da sentido. En un proyecto de sociedad, tener como horizonte la igualdad en algún aspecto de la vida implica promover o aceptar desigualdades en las restantes (2016). La equidad integra a la igualdad como punto de llegada y no como punto de partida.

El carácter político del concepto equidad le viene dado por el hecho de que hay una valoración ética al definir cuál será la igualdad estructurante que se constituirá en el horizonte hacia la cual tiendan todas las acciones. ¿Cuáles? Aquellas que permitan el logro de la igualdad. La equidad es un concepto que tiene "una dimensión fundamentalmente política, pues en sí mismo se constituye en un proyecto de acción social: la equidad es la búsqueda de la igualdad" (López, 2009, p. 21).

La noción de equidad se torna necesaria cuando se trata de definir metas de planificación social o, si lo circunscribimos al tema que nos interesa, de planificación educativa. En función de la sociedad a la que aspiramos, se podrán evaluar los indicadores que se tienen de lo educativo y que permitirán orientar, de determinada manera, los esfuerzos que se realicen en la materia. Ello nos posibilita elaborar una imagen de la realidad actual en función del objetivo que se persigue. A su vez, nos permite confrontar la situación actual con lo que debería ser.

La noción de equidad adquiere relevancia en el campo de las políticas educativas a partir, sobre todo, de la década de los noventa. Irrumpe porque el concepto de igualdad resulta insuficiente para dar repuesta al nuevo contexto social. Néstor López considera que "la complejidad del escenario social y la voluntad de universalizar el acceso al conocimiento generan una tensión en la cual conceptos como los de igualdad y equidad pueden ser orientadores" (2009, p. 30). Se trata de un punto de partida para el estudio de las políticas educativas de la región.

Por otra parte, a finales del siglo XX, casi todos los países del mundo -Argentina es uno de ellos- suscribieron la Declaración Mundial sobre Educación, con el objetivo de concretar un derecho reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: el que toda persona tiene a la educación. De este modo, se

produce un giro en el debate sobre la educación. Se pasó de una educación pensada al servicio de formar un sujeto productivo, en términos económicos, a una que busca reconocer y formar un sujeto de derecho.

Este derecho a la educación implica no solamente el ingreso al sistema educativo de niños, adolescentes y jóvenes sino, además, que efectivamente logren los aprendizajes relevantes, indistintamente de su condición de origen. Se trata, entonces, de "avanzar hacia este horizonte de calidad y equidad en sociedades cada vez más complejas. Más complejas porque aumentan las desigualdades, porque se profundizan los procesos de exclusión, porque se debilitan los lazos sociales" (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, pp. 30-31). Los marcos normativos de los países latinoamericanos destacan a la educación como derecho fundamental y bien público, cuyo garante es el Estado.

Néstor López propone establecer un criterio de equidad en la educación que permita igualar las condiciones de integración a la sociedad e identifica cuatro principios clave. El primero aborda la igualdad en el acceso a la educación, donde destaca que, si bien todos deben tener la misma oportunidad de ingresar al sistema educativo, la disparidad en recursos y logros educativos puede legitimar desigualdades. El segundo principio se centra en garantizar igualdad en las condiciones de aprendizaje, sin embargo, no considera las diferentes realidades y necesidades de los estudiantes, lo que puede perpetuar desigualdades preexistentes. El tercer criterio se centra en lograr los mismos resultados de aprendizaje en los estudiantes, para asegurar que puedan acceder al conocimiento considerado socialmente valioso.

López considera fundamental optar por un cuarto principio, el que pretende la igualdad en los resultados educativos, para asegurar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos y las competencias fundamentales, independientemente de su origen. Destaca la importancia de una educación de calidad para acceder al trabajo formal y participar plenamente en la sociedad democrática. Garantizar ingreso, permanencia y egreso con apropiación de los saberes relevantes y en un clima de reconocimiento y respeto por la identidad es lo que Néstor López denomina "educación de calidad". Sin embargo, reconoce que la equidad es esencial para la educación, ya que hace falta un mínimo de bienestar para poder educar. En resumen, López plantea la necesidad de equilibrar la igualdad de resultados con el reconocimiento de las desigualdades sociales y culturales para garantizar una educación inclusiva y justa.

3. Diversidad e inclusión

En el marco de una educación formal en expansión hacia sectores sociales, que antes no ingresaban a la escuela, los primeros estudios que coordinó Néstor López se centran en analizar la desigualdad social de estos "nuevos grupos" que comenzaron a ingresar a la escuela, particularmente, de la década de los noventa. A partir de 2010, sus escritos versan sobre las identidades culturales y son trabajos que se realizan en el marco del fomento de acciones proactivas de respeto a la diversidad que asumió la IPPE-UNESCO. Al análisis de las desigualdades sociales

que caracterizan las dinámicas educativas de la región, se incorporó el de la diversidad identitaria y cultural, que Néstor López comenzó a investigar, desde el IIFE de la UNESCO, a partir de la segunda década de este nuevo milenio. Se trata de investigaciones que ponían en evidencia que, en el proceso de expansión educativa que se fue desarrollando en los veinte últimos años en la región -particularmente, del Nivel Medio-, ingresaron, a las instituciones educativas, estudiantes que antes no estaban presentes: provenían de los sectores pobres, de pueblos indígenas o afrodescendientes, migrantes o adolescentes y jóvenes, cuyos perfiles y rasgos de identidad⁴ no tenían acceso a la educación. De esta manera, la diversidad entró a las aulas (López, 2016).

La equidad tiene una función redistributiva, que comenzó a ser interpelada en los primeros años del actual milenio. Margarita Poggi (2012) lo expresa en el prólogo de uno de los trabajos que coordinó Néstor López, donde afirma que esta interpelación tenía la intención de ampliar la idea de equidad como una estrategia que supera los obstáculos que representa la diversidad cultural ante la meta de garantizar el derecho a la educación. Ya no se trata de entender la equidad solamente como redistribución, sino también como reconocimiento. A este contexto, Néstor López lo caracteriza por una paradoja: hay una mayor demanda de educación, pero, al mismo tiempo, una mayor dificultad para garantizar una educación de calidad. Son dos los procesos que subyacen en esta situación. Uno de ellos es que se ha complejizado lo que se considera educación básica, debido a que son mayores los conocimientos, las habilidades y las destrezas que se exigen que garantice la escuela. El segundo fenómeno es que los cambios que se han producido en el mundo y en la región -tanto de orden político, económico, social y cultural- han configurado un nuevo sujeto. Este sujeto deviene en un nuevo alumno en las escuelas para el cual no están suficientemente preparadas, lo que genera dificultades de interacción (López, 2012).

Néstor López considera que desigualdad y diversidad son dos categorías analíticas distintas. Ambas sirven como predicado de la diferencia que nos caracteriza: somos diferentes porque somos desiguales y, también, somos diferentes porque somos diversos. La desigualdad hace referencia a distinciones cuantitativas y la diversidad, a las de orden cualitativas. La primera expresa distinciones en las que unos tienen más que otros (ingresos, propiedades, niveles educativos cursados, etc.), mientras que la segunda plantea diferencias que no son cuantificables, no se pueden expresar en más o en menos (nacionalidad, género, preferencias culturales, etc.): se trata de "aquellas diferencias cualitativas que resultan de ser diferentes, identitariamente diferentes, culturalmente diferentes" (2012, p. 17). Los atributos de un sujeto, que entran en juego en la constitución de su identidad, son "aquellos que generan un efecto de pertenencia, los aspectos personales desde los cuales cada uno construye el reconocimiento de su relación con los

⁴ Se trata de adolescentes "que construyen su identidad desde representaciones y referentes muy diversos, visibles en sus modos de vestir, en sus preferencias y consumos culturales, en sus preferencias sexuales, o en su modo de leer e interpretar el mundo" (López, 2011, p. 236).

demás; son rasgos de identidad aquellos que participan en la relación de unos con otros" (2011, p. 15). Si la relación con los demás se dificulta debido a los rasgos identitarios de un sujeto, se debe a que comienzan a generarse mecanismos discriminatorios.

Ahora bien, desigualdad y diversidad son herramientas analíticas distintas, pero no deben utilizarse por separado. En la realidad social, ambas están articuladas, aunque el análisis se enfoque en una de ellas. En los Estados de la región hubo avances en el tratamiento de la diversidad, pero hay riesgo de desplazamiento de la preocupación por la distribución, esto es, "que la mirada puesta en la diversidad desplaza del foco las profundas desigualdades presentes hoy en las sociedades latinoamericanas" (López, 2011, pp. 16-17). Se trata de advertir que el debate de la desigualdad y de la diversidad van por caminos paralelos. "La percepción de esta amenaza fue generando la necesidad de avanzar hacia propuestas de políticas de equidad que busquen la integración de ambas dimensiones" (2011, p. 17).

Asumir la diversidad, en América Latina, es crucial para las políticas educativas, ya que plantea el desafío de generar estrategias institucionales y pedagógicas que permitan trabajar en la heterogeneidad. Además, hay factores que confieren a algunas personas, por el solo hecho de ser diferentes, mayor poder, posibilidades o prestigio. Ante ello, las políticas educativas deben operar sobre los efectos de esa diferenciación -cuando generan barreras, por ejemplo- de manera tal que puedan garantizar los logros de aprendizaje para todos. A esto, se agrega que el escenario educativo de la región, sobre todo en lo que respecta a la escuela media, ha cambiado: la educación media es obligatoria como respuesta al complejo contexto social que exige una educación secundaria para poder lograr la inserción en el mundo laboral.

Frente a lo expuesto en el párrafo anterior, se puede afirmar que las desigualdades económicas son un factor que obstaculiza avanzar hacia la expansión y universalización de la educación. Además, "la persistencia de diferentes formas de discriminación en las instituciones educativas hace que la diversidad de perfiles identitarios y culturales en el alumnado se constituya también en una barrera al proyecto de inclusión educativa" (López, 2016, p. 44).

¿Cómo entiende Néstor López a la educación inclusiva? Podemos recuperar la respuesta que ofrece en una conferencia desarrollada en el *Seminario Internacional de Educación Inclusiva y Tecnologías de la Comunicación*, organizado por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD):

La noción de educación inclusiva es posible definir [sic], y es más fácil de definir [sic], si la definimos por contraste con la noción de discriminación. Y tiene que ver con la posibilidad de generar una propuesta educativa que pone en el centro el reconocimiento del otro, pone en el centro al otro con su identidad y que, en ese proceso de reconocimiento, hace un total reconocimiento de la diferencia como un valor, la diferencia como un elemento central en la construcción de esta propuesta educativa. (2014, 1:19)

Sin embargo, los Estados -a través del sistema educativo- suelen promover prácticas que niegan la identidad. En contrapartida,

Podemos pensar la educación inclusiva como aquella educación que nos iguala a todos. Pero no nos iguala a todos tratándonos a todos del mismo modo... sino que nos iguala a todos en el reconocimiento de que todos somos diferentes. Y nos iguala a todos en el sentido de que todos somos únicos y que cada uno de nosotros requiere un trato especial. La educación inclusiva precisamente lo que busca es eso: es el reconocimiento de la identidad del otro y la adecuación de una estrategia acorde a las características de los sujetos que están en las aulas. Entonces, el proceso de igualación ya no es un igualitarismo que parte de tratar a todos de un mismo modo para convertirnos a todos en un tipo de ciudadano específico. (UNAD, 2014, 7:58)

4. Concepción sociológica de educabilidad

La noción de educabilidad a la que adhiere Néstor López se distancia de la perspectiva biologicista: "renuncia a las tradiciones que apelan a factores hereditarios, de carácter biológico o genético independientes del contexto social o cultural" (López y Tedesco, 2002, p. 9). Por otra parte, se centra en la educación escolar. López constató, mediante las investigaciones que realizó y consultó, que los estudiantes podrán ingresar a la educación formal y tener una trayectoria exitosa si reúnen una serie de condiciones.

La educabilidad ya no es el punto de partida, como en las visiones esencialistas que sostienen que todos los niños y adolescentes son educables, sino un punto de llegada. Se trata de generar las condiciones para que todos los niños y adolescentes puedan ingresar, permanecer y egresar del sistema educativo habiendo logrado los aprendizajes relevantes. Por lo tanto, la educabilidad se convierte en el objetivo al que deben orientarse las políticas sociales y educativas.

Néstor López define a la educabilidad -en textos de su autoría- de la siguiente manera:

Un concepto relacional, en tanto se define en la tensión entre los recursos que el niño porta y lo que la escuela espera de ellos o exige. Es en esa relación, en el punto límite del encuentro entre estas dos esferas, donde se definen los criterios de educabilidad. (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, p. 43; López, 2004, p. 6, 2006, p. 90; López y Tedesco, 2002, p. 13)

En otras palabras, la educabilidad se puede definir como la tensión entre el "alumno ideal" y el "alumno real". Entiéndase por alumno ideal no "al alumno que se quisiera tener, aquel deseado, sino al alumno genérico, expresado en una abstracción, para el cual la institución se prepara, para el cual diseña su dinámica" (López, 2016, p. 45). El alumno ideal es para el que fue pensada la escuela, su organización y su dinámica. Asimismo, a ese alumno "diseñado" por el sistema educativo, se le suma lo que los docentes informalmente esperan.

El alumno real es el que, efectivamente, va a la escuela. Se trata de ese sujeto concreto que, inscripto en la escuela, establece una relación particular con el docente, el conocimiento y sus pares. En la medida en que haya una coincidencia entre ambas esferas (el alumno ideal y el alumno real) o, al menos, una proximidad, mayor será la educabilidad del sujeto. El alumno real tendrá una trayectoria escolar exitosa siempre que se asemeje al alumno ideal. Cuando esa semejanza no existe, cuando hay una diferencia entre el alumno ideal y el alumno real, es cuando no hay educabilidad y el fracaso escolar es el resultado final.

¿Qué alumno esperan las escuelas? ¿Cuál es ese "alumno ideal" para el cual está organizada la escuela y los docentes están preparados? ¿Cuáles son los factores o las condiciones de educabilidad que se exige del alumno? ¿Cuál es el "modelo" de alumno que presupone la escuela? Néstor López, como fruto de sus investigaciones en las que "se analizaron en profundidad las características que tiene esa creciente brecha entre el alumno ideal [...] y el destinatario real" (2012, pp. 19-20), identificó varios factores o fuentes de los desajustes existentes entre ellos.

En los textos elaborados por él hasta 2012, inclusive, reunió esos factores en tres grandes grupos: la necesidad de la familia, la brecha cultural y la exclusión social (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006; López, 2006). En las contribuciones teóricas de Néstor López posteriores al 2010, precisa los nombres dados a los grupos de factores, a los que llama, respetivamente, brecha económica, brecha cultural y brecha valorativa. A partir de estos nuevos escritos, el factor "exclusión social" es reemplazado por la "brecha valorativa". De este modo, lo referido a la exclusión social queda subsumido en la brecha económica. Por su parte, la brecha valorativa "hace referencia a aquella distancia que se genera, en muchos casos, desde el prejuicio o la valoración negativa que los docentes vierten sobre los estudiantes" (2012, p. 20).

Sin embargo, en 2013, en el *V Congreso Nacional de Educación en Solidaridad "Desafíos de la Educación en Chile: una educación solidaria para una sociedad justa"*⁵, Néstor López planteó que el contexto de los estudiantes que atiende la escuela se caracteriza por la heterogeneidad y que, básicamente, habría que tomar dos grandes ejes para pensarlo (Centro Vives UAH, 2013, 8:22): la desigualdad (vinculada con lo económico) y la diversidad (vinculada con lo cultural). En 2016, en una entrevista que le realizó la UNESCO-Perú, ante la pregunta por qué los adolescentes dejan la escuela, respondió que se debe a dos grandes factores: uno relacionado con la desigualdad y el otro con la diversidad (UNESCO-Perú, 2016). Esto nos autoriza a clasificar los factores o las fuentes de los desajustes existentes entre el alumno ideal y el alumno real en dos grandes grupos: la brecha económica o desde la desigualdad, por un lado, y la brecha cultural o desde la diversidad, por el otro. De esta manera, podemos sintetizar su pensamiento, referido a

⁵ Congreso que fue desarrollado en octubre de 2013 y organizado por la Universidad Alberto Hurtado (Chile), a través de la Facultad de Educación y el Centro de Reflexión y Acción Social CREAS, en conjunto con otras entidades.

la educabilidad, de manera más esquemática. Estas dos brechas, también, pueden interpretarse como dos grupos de condiciones de educabilidad que las instituciones educativas requieren de manera explícita o implícita.

La brecha económica se refiere a la importancia de la participación y el apoyo económico de las familias en el proceso escolar de los estudiantes, ya que estas deben proporcionarles ciertas disposiciones y recursos materiales necesarios para cumplir con las expectativas de las instituciones educativas y los docentes. Como señala López (2012, p. 20), "por debajo de ciertos niveles de bienestar, las prácticas educativas se ven fuertemente amenazadas". Este involucramiento familiar abarca desde asegurar el bienestar físico de los estudiantes hasta su participación activa en el proceso educativo, lo que incluye la revisión de tareas, la asistencia a reuniones escolares y la motivación hacia el estudio.

La brecha cultural refleja un desajuste entre la propuesta educativa y las identidades de los estudiantes, especialmente la de aquellos pertenecientes a comunidades indígenas, afrodescendientes o inmigrantes, lo que lleva a una falta de experiencia por parte de las escuelas en el trato con estos grupos. Esta brecha se manifiesta en diversas formas, como la dificultad del idioma, la discrepancia en las pautas de socialización y la discriminación institucional. López (2016) amplía esta noción al destacar que la diversidad de identidades culturales, en el alumnado, puede convertirse en una barrera para la inclusión educativa, donde el etiquetamiento y la negación son dos mecanismos de discriminación comunes en las instituciones educativas.

El etiquetamiento se refiere a asignar una identidad estática basada en rasgos culturales dominantes, lo que obstaculiza la comprensión y el diálogo entre docentes y estudiantes. Por otro lado, la negación implica no reconocer la diferencia del otro, lo que construye un "alumno ideal" que no coincide con la identidad real del estudiante. Esta negación, arraigada en la historia de los sistemas educativos latinoamericanos, sigue presente en la actualidad y contribuye a la desescolarización de los adolescentes al no aceptar su verdadera identidad (López, 2011). En resumen, la brecha cultural y la discriminación institucional son desafíos significativos en la búsqueda de una educación inclusiva y equitativa.

Para cerrar, es válido afirmar que la brecha económica se profundiza con el crecimiento de la desigualdad. En cambio, la brecha cultural se profundiza con el incremento de la diversidad cultural e identitaria.

5. Agente responsable de generar educabilidad

Teniendo en cuenta las condiciones de educabilidad, que fueron agrupadas en dos grandes factores, que se requieren para que un estudiante pueda transitar por la educación formal y lograr los aprendizajes esperados, queda claro que la familia se constituye en el agente responsable de proporcionar estas condiciones sociales de educabilidad a sus hijos -que devienen en alumnos en su ingreso a la escuela-. Nos referimos, particularmente, a las condiciones del primer grupo de factores. Así lo manifiesta explícitamente Néstor López en varios de sus textos:

"La experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestros países, presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de su familia" (2004, p. 3).

Para que las familias puedan lograr este cometido, requieren de cierto bienestar. Aquí se confirma la premisa de que la equidad es condición necesaria para una educación de calidad. Es condición necesaria, pero no suficiente, puesto que no basta con que la familia disponga de los recursos económicos necesarios, sino que también cuente con ciertos valores y actitudes que deben propiciar en sus hijos.

El Estado, en los hechos, a través de sus escuelas, "opera como si existiera un acuerdo entre la institución familiar y la escuela" (López, 2006, p. 90). Se trata de un "pacto original" (López y Tedesco, 2002, p. 14), que Narodowski (1999) denomina "el dispositivo de alianza escuela-familia" (p. 33), sugerida en la obra *Didacta Magna* de Comenius. Para Comenius, la función educadora de los niños y adolescentes es un derecho y una obligación propia de sus progenitores. A estos, les corresponde "naturalmente" la educación de los hijos y la escuela complementa esta tarea. Esta lo hace sobre la base del reconocimiento y la aceptación (por parte de los padres) de la cultura escolar y, por consiguiente, del sometimiento de las modalidades culturales de familias e individuos a dicha cultura (Narodowski, 1996). Eso implica, entonces, que la familia comparte la cultura de la escuela y la transmite a los hijos. De allí que un alto nivel económico de la familia garantiza que pueda brindar a sus hijos los recursos materiales indispensables para la escolaridad, pero no siempre la socialización primaria requerida. En conclusión, el bienestar es condición necesaria, pero no suficiente para garantizar una educación de calidad en los estudiantes.

En este esquema, la familia es la responsable de generar educabilidad como resultado de una distribución de responsabilidades y funciones entre familia y escuela. Esta regulación institucional es una construcción social e histórica y, por lo tanto, arbitraria (López, 2006; López y Tedesco, 2002). Ahora bien, el desajuste entre las responsabilidades de las instituciones, para poder cumplimentar con las obligaciones asignadas, es lo que genera la no educabilidad.

6. Función de la escuela y el Estado con relación a la educabilidad de los estudiantes

La función que tiene la escuela y el Estado con relación a la educabilidad de los estudiantes es un punto álgido en esta perspectiva, ya que es blanco de críticas desde los posicionamientos psicoeducativos.

Néstor López observa que los docentes, en su trabajo áulico con estudiantes que provienen de los sectores más pobres y excluidos, se sienten desbordados para hacer frente a esta situación tan compleja, debido a su carencia de herramientas teóricas y metodológicas para enfrentarla. Las respuestas que ofrecen son informales y espontáneas, carentes de articulación y conocimientos requeridos para ello y no siempre logran los resultados esperados. Asimismo, esto pone en evidencia que el sistema educativo no está ofreciendo una solución desde las políticas públicas o que son insuficientes.

Recuperando el esquema teórico planteado sobre la educabilidad, este es un concepto relacional que se juega en la tensión entre lo que la escuela -y el sistema educativo al que pertenece- espera del alumno y lo que, efectivamente, el alumno porta. La escuela educa a condición de que la familia proporcione aquello que la institución escolar espera de sus estudiantes. Se trata de la tensión entre la esfera pública (el sistema educativo y sus escuelas) y la esfera privada (la familia). Entendida así la educabilidad, "nadie es educable o ineducable en sí mismo" (López, 2004, p. 12), sino que su educabilidad depende de la correspondencia que haya entre las dos esferas mencionadas, entre los dos actores comprometidos.

Hay una distribución de responsabilidades entre la escuela y la familia. ¿Qué responsabilidad le compete, entonces, al Estado? En primer lugar, la actividad que realiza la escuela es una acción del Estado en tanto que aquella pertenece al sistema educativo que está bajo la jurisdicción del Estado. Entonces, el Estado se compromete a educar a condición de que la familia proporcione a sus hijos lo que necesita para asemejarse o igualarse al alumno ideal. En segundo lugar, López y Tedesco nos advierte lo siguiente:

Es importante destacar que el reparto de responsabilidades actualmente vigente entre la familia y la escuela se consolida en el marco de un modelo de integración social en el cual el Estado proveía a la familia de un conjunto de garantías que la fortalecía para asumir su parte. El deterioro de las pautas de integración que subyacen a este acuerdo lleva a la necesidad de hacer una revisión del mismo. (2002, p. 22)

Se sigue que la función del Estado es garantizar aquellos medios que le permitan a la familia gozar de un estado de bienestar de manera tal que ella pueda cumplir con su responsabilidad de generar educabilidad en sus niños, adolescentes y jóvenes. Recuperando las nociones de equidad e igualdad, el Estado garantiza una educación de calidad al movilizar los recursos necesarios para distribuirlos equitativamente y compensar la situación de pobreza y exclusión de muchas familias. Así, ellas podrán asumir la tarea de proveer recursos materiales y las predisposiciones requeridas para que sus hijos puedan lograr una trayectoria escolar exitosa. Se trata de considerar la dimensión estructural, que es "aquella que pone el foco en las condiciones de vida de las familias de las y los jóvenes, y en sus estrategias para acceder -cuando lo logran- a niveles dignos de bienestar" (López y Vargas Tamez, 2017, p. 7). Por eso, Néstor López denunciaba esta impotencia del Estado:

El mismo Estado que asume el compromiso, por ejemplo, de ser garante de la educación, de la educación de calidad para el 100% de los niños y adolescentes de las nuevas generaciones, no tiene la capacidad de incidir sobre los procesos económicos y sociales necesarios para que eso sea posible. Sin una distribución adecuada de las riquezas, la educación de calidad para todos no es posible. (PERIGlobal, 2012, 2:41)

Si la noción de educabilidad está orientada hacia la escuela, ella se convierte en una especie de "aduana" que selecciona o -en el mejor de los casos- anticipa cuáles de los estudiantes que llegan a ella egresarán y cuáles abandonarán por el

simple hecho de que no se corresponden con el alumno ideal para la cual está organizada. ¿Cuál es, entonces, el posicionamiento de Néstor López al respecto? Él mismo lo responde:

Así, para revertir los procesos de deterioro de las condiciones para la escolarización y el aprendizaje que resultan de las transformaciones sociales ocurridas en la región, se sugiere una doble agenda que propone, por un lado, actuar sobre la escuela y los sistemas educativos en su conjunto, procurando el desarrollo de estrategias institucionales y pedagógicas que partan de un mayor reconocimiento de la situación de sus alumnos (acercar la escuela a las familias) y, por otro, operar sobre los múltiples mecanismos de integración social y acceso al bienestar, con el fin de que las familias puedan contar con aquellos recursos que hacen posible que los niños y adolescentes puedan asumir y hacer efectivo el compromiso de educarse (acercar a la familia a las escuelas). (2009, p. 20)

¿Por qué se deben atender articuladamente las dos orientaciones de la concepción de educabilidad que sostiene Néstor López? Porque la noción de educabilidad, como la de igualdad, "no es interpretada como una premisa en el análisis de los procesos educativos, sino que, por el contrario, es pensada como una construcción social, una búsqueda que da sentido a las acciones de política social y educativa" (2006, p. 92). La educabilidad no es entendida como punto de partida, sino como punto de llegada. Entonces, el desafío es reducir el desajuste existente entre el alumno ideal y el alumno real, reducir la brecha que hay entre ambas esferas.

Esto implica atender a las escuelas para que desarrollen estrategias que se adecuen a la situación de los estudiantes y, al mismo tiempo, actuar sobre los mecanismos de integración social que les permitan a las familias acceder a los recursos que hagan viable que sus niños y adolescentes puedan cumplir con la responsabilidad que les compete en materia educativa. Con la primera acción, se acerca la escuela a las familias y, con la segunda, se acerca la familia a las escuelas. Este es el motivo por el cual Néstor López denuncia que "el sistema educativo no está pudiendo dar una respuesta adecuada a las exigencias que le impone el nuevo escenario que se instala en la región, hecho que se traduce en su imposibilidad de garantizar calidad y equidad en la educación" (López y Tedesco, 2002, p. 31). Así también, por este mismo posicionamiento, propone dos líneas de trabajo que atiendan el campo de la Pedagogía y el campo de diseño y gestión de políticas sociales.

En la última década, Néstor López acentuó la orientación de la educabilidad hacia la escuela a partir del reconocimiento de que la diversidad cultural ingresó a las instituciones educativas. Si consideramos que la situación de enseñanza y aprendizaje se trata de una situación relacional, actualmente, esa relación se establece entre personas portadoras de culturas e identidades diferentes.

Ser diferentes de aquel alumno ideal que subyace al diseño de las instituciones escolares y a las prácticas que se desarrollan día a día en sus aulas suele tener un precio alto: trayectorias educativas interrumpidas, escasos

aprendizajes, exposición cotidiana al maltrato y aislamiento. Nuevamente la desigualdad y la diversidad aparecen como desafíos inseparables. (López, 2011, pp. 18-19)

Constata Néstor López que muchos alumnos que están poblando las aulas son diferentes y esa diferencia es valorada negativamente, lo que genera cierto malestar. Se trata de una tensión entre el alumno ideal (o el alumno añorado) y el alumno real. Este desfase ya no tiene su origen en la desigualdad, sino en la diversidad cultural. Por eso, es necesario "pasar de un alumno que se adapte a la escuela, a una escuela que se adapte al alumno" (Consejo Nacional de Educación de Perú, 2016). Se trata de atender la dimensión subjetiva del problema, que es un aspecto fundamental para incidir con acciones que fortalezcan a los Estados como garantes del derecho a la educación (López y Vargas Tamez, 2017). Para ello, las escuelas deben entrar en diálogo con los estudiantes, aceptarlos con sus propias identidades, valorarlos y depositar su confianza en ellos. Se trata de que las instituciones educativas conozcan el ámbito en el que están insertas, la población estudiantil que atienden, las familias de las que provienen y que adecuen su propuesta a esta realidad.

Cierre y consideraciones finales

Néstor López explora la noción de educabilidad como una relación entre lo que la escuela espera del estudiante y lo que este realmente ofrece, en la cual la tensión entre el alumno ideal y el real es determinante para el éxito o fracaso del proceso educativo. Esta dinámica implica una interacción entre la esfera pública de la escuela y la privada de la familia, donde el Estado debe garantizar cierto bienestar para que las familias puedan cumplir con las expectativas escolares. En este sentido, el éxito educativo depende de la articulación entre la propuesta pedagógica y las características sociales y culturales de los alumnos.

Uno de los conceptos clave, en la obra de López, es la distinción entre el "alumno ideal" y el "alumno real". El "alumno ideal" es una construcción normativa, basada en las expectativas y los estándares establecidos por el sistema educativo. Por otro lado, el "alumno real" representa al estudiante concreto con sus propias experiencias, contextos y desafíos. Esta dicotomía resalta la brecha existente entre las expectativas institucionales y las realidades vividas por los estudiantes, lo que, a menudo, se traduce en fracaso escolar. Es importante destacar que la visión de López implica un cambio en la forma en que se entiende y aborda el fracaso escolar. En lugar de verlo como una deficiencia individual, se reconoce como un síntoma de problemas estructurales y contextuales más amplios.

Partiendo de la premisa de que la educación es una condición necesaria, aunque no suficiente, para lograr una sociedad más justa y equitativa, la perspectiva sociológica sobre la educabilidad tiene implicaciones. En primer lugar, se requiere un enfoque político y educativo que aborde las desigualdades estructurales que afectan la educabilidad de los estudiantes. Esto incluye políticas que promuevan la equidad y la inclusión y que proporcionen recursos y apoyo a las escuelas y a los estudiantes más desfavorecidos. Además, se necesita una reforma pedagógica

que reconozca y valore la diversidad de los estudiantes, para adaptar las estrategias de enseñanza a sus necesidades y contextos específicos.

Para lograr el cometido anterior, la escuela debe reconocer que la población estudiantil que ingresa a las aulas se caracteriza por la heterogeneidad, debido a que esa heterogeneidad existe en la sociedad a la que pertenecen esos estudiantes. La heterogeneidad social se debe a dos grandes ejes: la igualdad y la diversidad. Cabe aclarar que igualdad y diversidad son dos herramientas analíticas que nos permiten comprender la realidad social, si se las emplea de manera articulada. La primera da cuenta de las diferencias cuantitativas y, la segunda, de las diferencias cualitativas que nos caracterizan. En la primera década de este milenio, Néstor López se centró en el análisis de la desigualdad y, en la segunda década, incorporó la cuestión de la diversidad.

La noción de equidad está detrás de esta idea de educación de calidad. La equidad es la estrategia que moviliza los recursos necesarios, en un proyecto educativo y social, para lograr el horizonte de igualdad de condiciones materiales e inmateriales a las familias de los estudiantes. Se trata de gestionar procesos que compensen la desigualdad económica de las familias para que gocen de un estado de bienestar y así los estudiantes puedan destinar tiempo y esfuerzo para su aprendizaje escolar.

Ante la diversidad cultural que ingresa a las escuelas, ya no es suficiente dar más a quien tiene menos, sino que se trata de educar a cada quien según quien es. Se trata de atender la dimensión subjetiva de la educación, en la que se reconozcan y se adecuen las propuestas educativas a la particularidad de cada sujeto de aprendizaje. Aquí ingresa, de modo especial, la idea de educación inclusiva, entendida por el autor como aquella educación que iguala a todos, pero que no trata a todos del mismo modo, sino que iguala a todos en el reconocimiento de que son diferentes, únicos y que requieren un trato especial.

En consecuencia, se trata de atender la dimensión estructural y la dimensión subjetiva. "Evidentemente, ambas dimensiones, la estructural y la subjetiva, se encuentran fuertemente interrelacionadas" (López y Vargas Tamez, 2017, p. 8). Se atiende la dimensión estructural con la equidad para dar respuesta a la desigualdad. Se atiende a la dimensión subjetiva a través de la inclusión, para responder a la diversidad. Las brechas que se producen por la desigualdad y la diversidad son las que generan ineducabilidad. La brecha por la desigualdad es la brecha económica. La brecha debido a la diversidad es la brecha cultural.

Para cerrar, a lo largo de estos veinte años de producción de Néstor López, podemos afirmar que no se dio un cambio en su pensamiento con respecto a su concepción de educabilidad, entendido el cambio como una sustitución de ideas por otras. Más bien, lo que se puede visualizar es una incorporación de nuevos planteos que pretenden dar cuenta de la creciente complejidad de los contextos socioculturales y de los cambios operados en las políticas educativas.

En la primera década de este milenio, la perspectiva sobre educabilidad descansa sobre el trasfondo del par equidad-desigualdad. Desde la segunda década, la postura sobre educabilidad se enriquece a partir de los estudios sobre los as-

pectos culturales de la región, que toman, como categoría analítica, el par diversidad-inclusión. No hay cambios en la concepción de educabilidad, sino más bien una acentuación o preeminencia del aspecto socioeconómico, para la década del 2000, y del aspecto cultural, para la década del 2010.

En conclusión, la perspectiva sociológica de Néstor López sobre la educabilidad ofrece una visión comprensiva que desafía las nociones biologicistas o clásicas y propone un enfoque más inclusivo y equitativo. Enfoque no exento de críticas desde la perspectiva psicoeducativa, aunque no fueron tratadas en este escrito, puesto que exceden el objetivo de este artículo, pero deben ser abordadas en la investigación de la que forma parte. La perspectiva sociológica no solo amplía la comprensión de la educabilidad, sino que también ofrece herramientas y enfoques para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos.

Referencias bibliográficas

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Educación y desigualdad social*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Centro Vives UAH. (2013, noviembre 7). *EDUSOL 2013-Néstor López (videoconferencia)* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JnWID83LDsA>

Consejo Nacional de Educación de Perú. (2016, noviembre 3). *Seminario Educación Inclusiva-Conferencia: Enfoques y experiencias internacionales* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HYqfEPoLLm4>

Eidos Global. (2020, octubre 13). *Tertulias digitales Vol 7: La educación que viene* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=z9vkMLkAq58>

López, N. (2004). *Educación y equidad: Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. IPEE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141736>

López, N. (2006). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IPEE-Unesco, Sede Regional Buenos Aires; Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>

López, N. (2009). Introducción. En N. López, *De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (pp. 17-38). IPEE-Unesco, Sede Regional Buenos Aires; Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

López, N. (2011). *Escuela, identidad y discriminación*. IPEE-UNESCO. <http://www.buenosaires.iiep.unesco.org/index.php/es/publicaciones/escuela-identidad-y-discriminacion>

López, N. (2012). Introducción. En N. López (Coord.), *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina* (pp. 15-28). IIEP-UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1538.pdf

López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034>

López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina: Documento para discusión*. IIEP-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338>

López, N. y Vargas Tamez, C. (2017). Introducción. En N. López, R. Opertti y C. Vargas Tamez, *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina* (pp. 5-10). UNESCO.

Lucas, J. (2010). Escuela y movimientos sociales. Experiencias políticas en territorios escolares. *Cuadernos de Educación*, 8.

Narodowski, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo: Entre la informática y la merienda forzada*. Novedades Educativas.

Narodowski, M. (1999). Buscando desesperadamente a la Pedagogía. En D. Korinfeld, G. Frigerio y M. Poggi, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 29-35). Ediciones Novedades Educativas: Centro de Estudios Multidisciplinarios.

PERIGlobal. (2012, septiembre 12). *Privatised Education in Chile-Néstor López* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=P90-3Nvm9t0>

Poggi, M. (2012). Prólogo. En N. López (Coord.), *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina* (pp. 13-14). IIEP-UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1538.pdf

Toscano, A. G. (2006). La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 16, 153-185. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539798007>

UNESCO Perú. (2016, noviembre 4). *[Entrevista] Especialista Néstor López sobre Deserción estudiantil* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KRX8AIVkHjQ>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. (2014, mayo 6). *Seminario Internacional de Educación Inclusiva - Néstor López* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pHbp2WUYTLw>

Doctorado en Psicopedagogía: el contexto de producción de conocimientos en las tesis de posgrado

PhD in Psychopedagogy: The Context of Knowledge
Production in Postgraduate Theses

Mariana Facciola¹
Natalia Petric²

Resumen: *En este trabajo, se analiza, desde un enfoque interpretativo, el contexto de producción de conocimiento académico en Psicopedagogía, a partir del análisis documental de once (11) tesis de doctorado. Se constituyeron categorías de análisis previas: Formación en investigación; motivos y expectativas que inspiraron el inicio de la carrera de doctorado; formación sobre aspectos disciplinares desde donde emergen las ideas de investigación. Para dicho análisis, se construyeron dos instrumentos: un cuestionario autoadministrado y una guía de observación documental. Los resultados permitieron identificar categorías emergentes, tales como: objeto fáctico de investigación, nuevos modelos epistémicos, campos predominantes y temáticas operativas orientadas a mejorar la intervención profesional. Se concluye que las trayectorias de doctorado fueron de bifurcación y coronación, con escasa formación en investigación y que los trabajos cumplen con el propósito de producir conocimiento que dé respuesta a las prácticas profesionales, desde una epistemología predominantemente neopositivista, con amplitud de marcos epistémicos.*

¹ Doctora en Psicopedagogía. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Licenciada en Gestión Educativa. Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Docente e Investigadora de la Universidad Católica Argentina (UCA). Directora del Departamento de Psicopedagogía de la UCA, sede Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
Correo electrónico: mariana_facciola@uca.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0607-3871>

² Doctora en Psicopedagogía. Especialista en Metodología de la Investigación. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora en Educación Especial. Docente e Investigadora de la Universidad Católica Argentina (sede Paraná). Docente de la Universidad de la Cuenca del Plata. Integrante del equipo de ingreso, permanencia y egreso de la Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos, Argentina.
Correo electrónico: nataliapetric@hotmail.com; nataliapetric@uca.edu.ar.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5949-993X>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 92-107.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)07) / Recibido: 27/03/2024 / Aprobado: 05/07/2024.



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

Palabras clave: investigación, tesis, conocimiento, estudios de postgrado

Abstract: This work analyzes, from an interpretive approach, the context of academic knowledge production in Psychopedagogy, based on the documentary analysis of eleven (11) doctoral theses. Previous analysis categories were established: Research training; motives and expectations that inspired the beginning of the doctoral career; training on disciplinary aspects from which research ideas emerge. For this analysis, two instruments were constructed: a self-administered questionnaire and a documentary observation guide. The results allowed us to identify emerging categories, such as: factual object of research, new epistemic models, predominant fields, and operational themes, aimed at improving professional intervention. It is concluded that the doctoral trajectories were of bifurcation and crowning, with little training in research, and that the works fulfill the purpose of producing knowledge that responds to professional practices, from a predominantly neopositivist epistemology, with a breadth of epistemic frameworks.

Keywords: research, thesis, knowledge, postgraduate studies

Introducción al problema de investigación

Los procesos de investigación y de producción de conocimiento adquieren diferentes formatos académicos e institucionales en centros especializados, en organismos estatales, en universidades o en el contexto de formación profesional y académica. La formación del posgrado, en este caso, el nivel de doctorado, se considera una instancia de legitimación de investigaciones en orden a la producción de conocimiento.

Los programas de posgrado pretenden que los graduados universitarios se preparen para complementar, actualizar y profundizar en los conocimientos y las habilidades que poseen, vinculados directamente al ejercicio profesional, los avances científico-técnicos y las necesidades de las entidades de desarrollo profesional (Manzo Rodríguez *et al.*, 2006). Implican un compromiso muy importante de las universidades. El Doctorado en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina (UCA) no es la excepción. Se presenta, a continuación, parte de los resultados de un estudio acerca de la producción de conocimiento a través de las tesis del Programa de Doctorado en Psicopedagogía.

La formación de posgrado y la formación en investigación en Argentina

El origen de posgrados ha sido bastante dispar en el contexto latinoamericano; sin embargo, ha alcanzado un desarrollo importante a partir del último tercio del siglo veinte. Se trató de un crecimiento relativamente tardío en comparación con países europeos o americanos.

En Argentina, en 1985, mediante un decreto presidencial, se crea el primer Sistema Universitario del Cuarto Nivel (SICUN), que definió, por primera vez, los niveles del posgrado (especialización, maestría, doctorado). En la década de los noventa, según Jeppsen *et al.* (2013), el gobierno argentino implementó una serie de reformas en el sistema de educación superior, que tuvieron un impacto significativo en los posgrados, especialmente, en Ciencias Sociales y Humanas.

Su expansión en los años noventa y la diversidad de ofertas dan cuenta de un estado de situación inaudito que evidenció una débil regulación estatal. Estas reformas incluyeron la creación de un sistema de acreditación para los programas de posgrado, la promoción de la movilidad académica entre universidades nacionales e internacionales y el aumento de la financiación para la investigación científica y tecnológica. Según Wainerman (2020), la Ley de Educación Superior de 1995 convalidó un modelo educativo con énfasis en la producción de conocimiento y en la promoción de las carreras de posgrado.

En dicha ley, se mencionan tres tipos de carreras de posgrado en la República Argentina: especializaciones, maestrías y doctorados. Cada uno de ellos, con su objetivo específico, puede lograr aportes originales en un marco de excelencia académica a partir de la investigación.

Según Valencia González (2018), la producción científica puede ser útil para lo siguiente:

Validar, revisar o generar nuevo conocimiento y obedece a dinámicas de articulación entre teorías y conceptos, métodos/metódicas/metodologías, técnicas y herramientas desdobladas en modos, estrategias y lógicas, donde confluyen tanto la naturaleza de tales conocimientos como el talante y el talento del investigador. (p. 209)

La producción científica requiere una formación sólida y una experiencia continua por parte de los investigadores. En el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas, esto implica interactuar y relacionarse con diversos sujetos y fenómenos sociales, así también como explorar sus múltiples formas de expresión e interrogación.

En los programas de doctorado, se considera importante realizar una investigación individual y original. Toda tesis tiene un doble objetivo: "producir conocimiento y evaluar si su autor/a está o no en condiciones de convertirse en doctor y, potencialmente, en miembro de la comunidad académica" (Fernández Fastuca, 2018, p. 33).

La enseñanza de la investigación, en los planes de estudios de posgrado, está vinculada a las concepciones que se tengan sobre el tema metodológico. En algunos casos, la enseñanza se identifica como "didactización del oficio de aprender a investigar" (Valencia González, 2018, p. 223); enfatiza el enseñar más que el aprender a investigar, el instrumentar al doctorando más que formar investigadores.

En otros casos la formación en investigación implica tener en cuenta tanto las concepciones que se tiene sobre el tema a investigar (Jiménez Mora *et al.*, 2023) y las prácticas de investigación a partir de la inserción institucional en centros de investigación y cultivar un modo de pensar epistémico.

El Programa de Doctorado en Psicopedagogía en UCA, aprobado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en el 2013, es de tipo personalizado. En su plan de estudios, se contemplan dos tipos de seminarios: los orientados a la profundización de conocimientos teóricos específicos de la disciplina y/o temática de investigación y los dirigidos a la formación en investigación, con la enseñanza para el diseño metodológico de la investigación y el análisis de datos. Todos los doctorandos en Psicopedagogía deben realizar aprendizajes vinculados a la investigación a partir de la inserción institucional en equipos de investigación. A partir de dicha experiencia, se espera que los doctorandos progresen en la integración de sus habilidades investigativas.

Se ponen en evidencia, de esta manera, tres aspectos destacados en toda producción de conocimiento a nivel doctoral: *el conocimiento de una temática específica, la producción de un aporte significativo al campo de conocimiento al que aplica y la formación en investigación científica*. En síntesis, una tesis doctoral, como herramienta de producción de conocimiento, reúne las exigencias de saber científico y puede gestionarse mediante un centro de investigación, para que el trabajo realizado sea suficientemente conocido y permita avanzar la disciplina institucionalizada y no individual.

Marcos epistemológicos en Psicopedagogía

El origen de la Psicopedagogía en Argentina está relacionado con la influencia de las corrientes de pensamiento y prácticas educativas surgidas a lo largo del siglo XX en el país. Aunque no hay una fecha precisa para su inicio, se puede reconocer un proceso de desarrollo y consolidación a lo largo de varias décadas. En el proceso de historización de la Psicopedagogía, se identifican cinco grandes etapas, que se dan a la par, pero que responden a cuestiones diversas.

Por un lado, los inicios de la Psicopedagogía en las primeras décadas del siglo XX, se caracterizan por un "quehacer empírico" (Passano, 2003 citado en Giannone y Gómez, 2011, p. 23) como respuesta a tres situaciones: el *fracaso escolar* en la escuela común, en relación con el área de la discapacidad y su acceso a la educación, y la formación de los maestros para hacer frente a las situaciones planteadas con anterioridad (Giannone y Gómez, 2011). Surge como un ámbito interdisciplinario entre la Medicina, la Psicología y la Pedagogía. En este contexto, emerge como una praxis asociada a la atención de problemas escolares, desde un marco epistemológico empirista con enfoque médico. En este período, en Argentina, surgen las primeras instituciones y programas de formación en Psicopedagogía para entender las dificultades de aprendizaje y para aplicar principios psicológicos y reeducativos para abordar estas cuestiones en el ámbito escolar.

A partir de los años sesenta, se inicia la institucionalización académica de la Psicopedagogía (Ventura *et al.*, 2012; Bertoldi, 2018). Esta continuó desarrollándose y adquiriendo más relevancia en Argentina. Se establecieron programas de formación específicos en universidades y otras instituciones educativas.

En los años setenta, se produce una ruptura tanto teórica como epistemológica con la década anterior y se introducen nuevas teorías, la piagetiana y la

psicoanalítica. El enfoque teórico se expandió para abordar una variedad de cuestiones relacionadas con la inhibición, el síntoma y la angustia en las dificultades de aprendizaje y así se cambia el marco epistemológico hacia una perspectiva subjetivista, que pone en cuestión el planteamiento médico de la década precedente.

Para Bertoldi (2021), durante esos años, se procede al inicio de las prácticas de investigación y las temáticas específicamente epistemológicas de la Psicopedagogía en el espacio de la universidad nacional. A pesar de los desafíos políticos y sociales que enfrentó Argentina durante este período, la Psicopedagogía continuó evolucionando y estableciéndose como un campo fundamental en educación y salud mental. Hubo un mayor reconocimiento de la importancia de abordar las necesidades educativas individuales y de adaptar las estrategias pedagógicas en consecuencia.

En los años ochenta, desde el punto de vista epistemológico, en las universidades nacionales, se produce un distanciamiento de las posiciones empiristas, con el objetivo de fundamentar las prácticas psicopedagógicas en la articulación de teorías subjetivistas (Bertoldi *et al.*, 2023). Así surge la Epistemología Convergente de Visca, cuyo objetivo fue integrar los aportes del Psicoanálisis, la Psicología Genética y la Psicología Social de Pichón Riviére.

En los años noventa, se producen nuevos cambios. Por un lado, en el ámbito educativo nacional, se promueve la Ley de Educación Superior, donde se formaliza la institucionalización de la investigación y, especialmente, de las carreras de posgrado; entre ellas, el doctorado. Y, en el ámbito científico internacional, emergen nuevos paradigmas que impregnan las prácticas psicopedagógicas: 1. Teóricos: que impulsarán nuevas reflexiones como el enfoque sistémico - cibernético - ecológico y las neurociencias cognitivas y 2. Metodológicos: se institucionalizan los diseños mixtos, para abordar integralmente la complejidad de los problemas de investigación. Durante ese período, se da un crecimiento significativo de este diseño en investigación científica.

Líneas actuales de investigación en Psicopedagogía

En las últimas décadas, se han consolidado líneas de investigación en Psicopedagogía, tanto en el país como en la región, que abordan grandes áreas de conocimiento y que producen conocimiento desde diversas epistemologías y problemas teóricos como vinculados con la práctica profesional tales como:

- a) la configuración histórica de la disciplina y la institucionalización académica (Moreau y Bisquerra, 2002; Ventura *et al.*, 2012; Garzuzi, 2014; Klink, 2022);
- b) la creación de conocimientos genuinos considerados específicamente psicopedagógicos a partir de la construcción de una herramienta de análisis (Bertoldi *et al.*, 2017, Bertoldi y Porto, 2018; Ventura y Bertoldi, 2019);
- c) la producción de categorías y/o conceptos en Psicopedagogía en grado (Bertoldi y Porto, 2018);

- d) el estatus epistemológico de la Psicopedagogía (Bertoldi *et al.*, 2019a; Bertoldi *et al.*, 2019b; Bertoldi y Enrico, 2020; Bertoldi y Enrico, 2022; Ricci, 2021, 2022, 2023b);
- e) línea de desarrollos psicométricos para la lectura y comprensión (Defior Citoler *et al.*, 2006; Fonseca *et al.*, 2009, Fonseca *et al.*, 2019; Gottheil *et al.*, 2019) y
- f) línea de aprendizaje universitario (Aguilar Rivera, 2010a, 2010b, 2012, 2016; Petric, 2021; Petric y Pozzo, 2020; Petric y Sucari, 2020; García Ripa *et al.*, 2016 y 2018).

Se constata La diversidad de enfoques epistemológicos y marcos teóricos en el abordaje de las temáticas. Se utilizan diversas metodologías e instrumentos y se identifica un área vacante: la producción de conocimientos en tesis de posgrado.

La producción de conocimiento en las tesis de posgrado en Psicopedagogía

Desde el inicio del siglo XXI, comienza a tomar fuerza la necesidad de generar debates, reflexiones y producciones, en torno a la cuestión epistemológica en Psicopedagogía. En este cambio de época, es decir, en el paso de la época moderna a la posmoderna, comienzan a darse cambios en la cosmovisión en lo referido a la Epistemología y a la metodología de la investigación.

En el campo de la Epistemología, se registra el cambio de la concepción moderna heredada hacia epistemologías críticas, alternativas, ampliadas, emergentes. Estas epistemologías destacan la responsabilidad moral y el origen epocal, contingente y sesgado del conocimiento. Este conocimiento está influenciado por factores culturales, sociales y políticos que afectan a la Psicopedagogía. En lo metodológico, el diseño mixto cobra relevancia. Creswell (2018) fue el primero en proponer este tipo de diseños para proporcionar una comprensión más completa de un fenómeno. Esta combinación permite al investigador obtener información de diferentes perspectivas y niveles de análisis, lo que puede conducir a una comprensión más profunda del problema de investigación.

Nuevas opciones epistemológicas y metodológicas afectan al conocimiento y a las prácticas del conocimiento. Pensar los procesos y modos construcción del conocimiento académico psicopedagógico se impone como un desafío y un horizonte para la Psicopedagogía.

Esta disciplina sale del lugar de aplicación de conocimientos producidos en campos teóricos cercanos y afines pero externos, para centrarse en la producción de conocimientos que intentan responder a preguntas surgidas al calor de sus prácticas específicas (Petric y Facciola, 2023 y Ricci, 2023b).

La Psicopedagogía en Iberoamérica (Ricci, 2023a) se presenta como un sistema complejo, relacional y abierto, definido por visiones heterogéneas, globales y holísticas. Los términos psicopedagogía y psicopedagógico reúnen un amplio abanico de posiciones y definiciones epistemológicas. En este sentido, la elaboración de investigaciones de tesis de doctorado permite avanzar en la indagación de los

desarrollos disciplinares, además de valorar el trabajo de psicopedagogos que, asentados en sus trayectos profesionales, han validado producciones de relevancia para la disciplina.

Metodología

Los resultados que se presentan a continuación reflejan un recorte de una investigación más amplia acerca de la construcción de conocimiento académico en Psicopedagogía. En esta oportunidad, se exponen los resultados respecto del contexto de producción de las tesis de Doctorado en Psicopedagogía.

Para la indagación, se utilizaron dos herramientas de recolección de datos: un cuestionario autoadministrado, sobre la base de *Google forms*, que se distribuyó vía correo electrónico, y la observación documental de los informes de tesis de doctorado. Respecto de la primera técnica de recolección, el objetivo fue relevar información acerca de las condiciones contextuales y de trayectoria académica investigativa de las autoras. Se consideraron los siguientes ejes: 1. Información sociodemográfica; 2. Información académica de grado (profesión de base, formación en investigación); 3. Información académica de posgrado (motivos y expectativas acerca del doctorado, formación en investigación, modo de costearlo, tema de investigación, director, inserción en equipos de investigación); 4. Información profesional y 5. Comunicación de resultados de investigación.

El cuestionario se envió a once doctoras en Psicopedagogía, autoras de las tesis analizadas, de las cuales una no dio su consentimiento, pero sí respondió el formulario. El análisis de contenido se aplicó a todas las respuestas, desde un enfoque cualitativo, con un análisis semántico, que considera el sentido de las palabras y de los temas propuestos. En todos los casos, se aseguró el resguardo de la identidad de las autoras y de cualquier dato de vinculación personal.

Resultados

En cuanto al *análisis sociodemográfico* de las once doctoras en Psicopedagogía, se puede expresar que se ubican, de manera mayoritaria, en el rango etario entre los 46 y 60 años. La mayoría es de nacionalidad argentina, excepto una de ellas, que procede de Colombia. Respecto de su profesión de base, nueve son Psicopedagogas (dos de ellas, además, son Licenciadas en Ciencias de la Educación), una Psicóloga y otra es Licenciada en Ciencias de la Educación.

Estos datos permiten definir trayectorias académicas, como las postuladas por Daza Pérez *et al.* (2021), a saber: "de bifurcación" -en tanto personas que, en un momento de su camino profesional, deciden realizar la tesis doctoral y optan por este nuevo proyecto como una nueva vía de inserción- y/o "de consagración" -personas de mayor edad, que no reciben ayuda económica para realizar la tesis y, en muchos casos, trabajan fuera de la institución. En cuanto a la financiación de los estudios de posgrado, la mayoría solicitó becas para completarlo, excepto cuatro de ellas, que se lo autofinanciaron.

Categorías previas

EJE 1. Formación para la investigación

La trayectoria en investigación de las participantes de la muestra ha sido disímil:

Con relación a su *formación en investigación en el grado universitario*, las respuestas son divididas; cinco de ellas expresan no haber recibido formación en investigación y seis manifiestan que sí. Este grupo comenta que su formación metodológica fue en métodos cuantitativos básicos.

En relación con la formación en investigación en posgrado, durante el doctorado, todas expresan haber recibido formación metodológica, excepto una de ellas. Asimismo, con relación al tipo de formación en investigación, se manifiesta un equilibrio entre metodologías cualitativas y cuantitativas (leve predominio de las primeras) y no se menciona la formación en Epistemología como fundamentación de los métodos elegidos.

La *inserción institucional* en centros de investigación es una condición del Doctorado en Psicopedagogía, la cual está plasmada en su reglamento. En este sentido, la inclusión en *proyectos de investigación* o la posibilidad de participar en instancias relacionadas es valorada muy positivamente por las entrevistadas: "La formación en *investigación en Psicopedagogía* requiere de una inserción institucional para que sea efectiva".

EJE 2. Motivos que inspiraron el inicio de la carrera de posgrado

Entre los motivos de continuidad de la carrera de posgrado, las participantes expresaron lo siguiente:

- 2.1. *Como coronación* de una profesión y ampliación del campo profesional. Como expresan Manzo Rodríguez *et al.*, la educación de posgrado permite "encontrar respuestas de mayor pertinencia relacionadas con el desarrollo de las competencias profesionales" (2006, s/p).
- 2.2. La investigación como *aporte a la disciplina*: Varias de las entrevistadas identifican diversos motivos que inspiraron el inicio de su doctorado tal como se ilustra a continuación: "Poner en evidencia la necesidad de un *Fundamento Antropológico*, en el ejercicio de la profesión, que contemple la totalidad de la persona"; "Viví, estudié y trabajé en Canadá, donde se promovía la *investigación* y me apasionó la idea de liderar un trabajo significativo, que aportara conocimientos a mi país"; "Vincular la *práctica psicopedagógica realizada en mi desarrollo profesional con la investigación*, a fin de realizar aportes al campo psicopedagógico".
- 2.3. Como *profundización y ampliación profesional*: Respecto de las apreciaciones acerca de recibir *formación sobre aspectos disciplinares de la Psicopedagogía*, seis de las entrevistadas ellas expresan haber participado de cursos, aunque han sido escasos como se muestra a continuación: "Sí, solo uno de actualización

en Perspectivas en Psicopedagogía"; "Solo uno de Nuevas perspectivas en Psicopedagogía"; o en otra universidad: "Sí, electivo en otra universidad (UNTREF) Seminario de Filosofía y Políticas de la Educación". Cinco de ellas expresan no haber recibido formación específica disciplinar como se presenta a continuación: "Desarrollar conocimientos en Psicopedagogía e *integrar* la clínica con la investigación y la docencia"; "Exigencia de *eleva*r el nivel de formación para el desempeño de labores de docencia universitaria"; "Era la posición más cercana a mi deseo de desarrollar estudios más avanzados en mi área de competencia de la Psicopedagogía, no solo para ampliar conocimientos sino para *profesionalizar mi actividad* a través de la investigación directa".

Expectativas al iniciar el doctorado

En relación con las *expectativas* para comenzar el doctorado, todas se vinculan con la posibilidad de *introducirse en la vida investigativa* con "autoridad" como se ilustra a continuación: "Formarme en la investigación y poder *investigar*"; "Dar-me las herramientas y recursos para *desarrollar competencias de investigación*"; "Expectativa de *aprender a investigar* y formar parte del centro de investigación de la Facultad".

Además de *profundizar en aspectos de la disciplina* como se muestra a continuación: "*Formarse en investigación y teoría* en el área de Psicopedagogía"; "Potenciar los conocimientos y continuar con la formación. Desempeñarme como académica en el ámbito de la educación. Profundizar el conocimiento en mis áreas de estudio (Estilos educativos y proyecto de vida) para tener autoridad en el área".

EJE 3. Formación sobre aspectos disciplinares, de donde emergen las ideas de investigación

Con relación a la emergencia de los problemas de investigación indagados, los motivos manifestados responden a tres ámbitos de donde emergen las ideas de investigación:

- 3.1. Los *nuevos modelos teóricos*. Las entrevistadas valoran la incorporación de *nuevos marcos teóricos* como unificadores de la mirada hacia el ser humano: la teoría ecológica y las neurociencias como se ilustra a continuación: "La necesidad de incorporar al quehacer psicopedagógico un fundamento antropológico que contemplara la espiritualidad, como unificadora de la realidad humana". O simplemente el auge de algunas teorías sobre las que se presenta como interesante vincular al campo del aprender: "En ese momento estaba en auge la incursión de temáticas sobre neurociencias y me interesó su abordaje y estudio en alumnos secundarios".
- 3.2. La *práctica profesional*. Las ideas de investigación emergen, en algunos casos, de las *prácticas profesionales* que remiten a las experiencias laborales, tal como se muestra en las siguientes afirmaciones: "La elección del tema se gestó con

mi presencia en las evaluaciones cognitivas que se realizaban en el DIEPU (Departamento de Ingresos y Estudios Pre Universitarios), en las cuales se evaluaban a jóvenes ingresantes a la vida universitaria".

- 3.3. De la experiencia *de investigación*, que remite a la experiencia en proyectos previos al inicio del doctorado, como menciona una de las entrevistadas: "Me motivó mi tutora-profesora canadiense que supervisó mi maestría y luego doctorado. Yo trabajé con ella en un proyecto longitudinal que luego repliqué para el doctorado".

Asimismo, es interesante destacar que solo dos de las participantes realizaron su tesis en contextos de un equipo de investigación. El resto fue un trabajo individual con la tutoría de sus directores. Ninguna de ellas se dedicó de manera exclusiva a la investigación. Este es un punto que deberá retomarse en otra investigación. Quienes dirigieron estas investigaciones tienen título de Doctor en diferentes áreas de la Educación y la Psicología y solo una de las tesis fue dirigida por una Doctora en Psicopedagogía.

Categorías emergentes

A partir de los datos obtenidos y con el cotejo de las guías de análisis documental de las tesis doctorales, se pudieron identificar las siguientes categorías:

- *Investigación fáctica*: El propósito de las investigaciones realizadas por las doctorandas se dirigía a resolver problemas. Podríamos considerar dominante el tipo de investigación que, por su objeto, es fáctica.
- *Nuevos modelos epistémicos*: En las once tesis de doctorado analizadas, predominaron los siguientes: Psicología Cognitiva (4); Neuropsicología (2); Logoterapia (2); Psicología Social (1) y Neurociencias de la Educación (1).
- *Ámbitos predominantes*: El *campo de acción* que ha sido delimitado por las investigadoras requiere de precisiones, así como de marcos conceptuales y metodologías propias, que le posibiliten intervenciones específicas en sus prácticas, para otorgarle, de este modo, mayor identidad psicopedagógica en su accionar. En el presente trabajo, se han identificado dos ámbitos predominantes: 1. *Educación* (Superior universitaria y no universitaria; Nivel secundario; Modalidad de Educación Permanente) y 2. *Salud* (Clínica psicopedagógica en niños, jóvenes y adultos y gerontes).
- *Temáticas operativas orientadas a la mejora de la intervención profesional*: Las investigadoras están familiarizadas con los temas, ya que surgen de sus prácticas profesionales. Su objetivo es analizar, desde nuevas perspectivas, cómo mejorar sus intervenciones y generar evidencia empírica. La mayoría de las metodologías seleccionadas fueron cuantitativas, de acuerdo con el propósito de sus tesis y solo una adoptó un enfoque mixto, debido a la complejidad de su objeto de estudio.

Discusión y conclusiones

En función de lo expuesto, se puede describir el contexto de producción del conocimiento académico en el Posgrado de Psicopedagogía a partir de los siguientes ejes:

- *Eje Perspectiva del sujeto de investigación:* Las investigadoras participantes muestran trayectos académicos que podrían identificarse con dos tipos de trayectorias coincidentes con las que proponen Daza Pérez *et al.* (2021), a saber: "de bifurcación" y "de consagración".
- La mayoría de las doctorandas inicia su investigación en una etapa de consolidación profesional, lo que permite reflexionar sobre la limitada formación en investigación que poseen quienes acceden a la Carrera de Posgrado en Psicopedagogía. Esta afirmación coincide con lo dicho por Bertoldi *et al.* (2019) acerca de la falta de formación para la investigación en grado.
- *Eje Producción de conocimientos:* El enfoque epistemológico predominante es el positivista, aunque se rescata el incipiente avance en diseños pospositivista con metodología mixta, dada la complejidad del objeto de estudio. Asimismo, se constata la diversidad de modelos teóricos. En este punto, coincide con la afirmación de Ricci (2022), acerca de que los trabajos psicopedagógicos, en Iberoamérica, presentan visiones heterogéneas, globales y holísticas. Los modelos teóricos seleccionados por las investigadoras de posgrado remiten a relaciones interdisciplinarias (Artacho y Ventura, 2011; Ricci, 2023c), en pos de encontrar perspectivas que integren la pluralidad de dimensiones que los objetos de investigación invisten en los diversos campos. Varias doctorandas han destacado la necesidad de una interrelación teórica, en contraposición a las visiones reduccionistas que fragmentan el conocimiento. Esta postura se evidencia en la siguiente expresión: "Encontré obstáculos desde una bibliografía excesivamente reduccionista" y "El campo psicopedagógico y su base empírica implica una integración, una interrelación y una síntesis de conceptos provenientes de otras disciplinas y ciencias".
- *Eje de contenidos. Temáticas y su vinculación con la práctica profesional:* Aunque el aprendizaje es un proceso inherente a toda la vida humana, las investigaciones se han centrado, predominantemente, en aspectos operativos y prácticos, especialmente, en el ámbito educativo. Los estudios sobre otras etapas del ciclo vital, así como las variables familiares y médicas, han recibido menor atención.
- Los estudios coinciden en que los "objetos psicopedagógicos" abarcan tanto aprendizajes formales como informales, así como las dificultades asociadas y los sujetos implicados, tanto en el ámbito educativo como en el de la salud. Esta perspectiva, según Bertoldi *et al.* (2018) y Ricci (2023b), permite comprender que las temáticas psicopedagógicas surgen de las prácticas y entretienen una compleja red de conocimientos y saberes orientados a promover aprendizajes diversos.
- *La producción de conocimiento, a partir de la evidencia empírica:* Los resultados de este estudio corroboran los hallazgos de Bertoldi *et al.* (2018) al evidenciar una diversidad de enfoques metodológicos en las tesis de posgrado. Mientras que las tesis de universidades públicas y privadas tienden a emplear razonamientos

hipotético-deductivos e inductivo-analíticos, las investigaciones basadas en la práctica profesional se inclinan por razonamientos analógicos y abductivos, así como por metodologías cualitativas.

En síntesis, los trabajos de investigación realizados hasta ahora cumplen cabalmente con su objetivo principal: generar nuevo conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria que responda a las demandas de la práctica profesional. Estas investigaciones se centran en temáticas aplicadas y buscan desarrollar intervenciones psicopedagógicas innovadoras y basadas en los últimos avances teóricos y metodológicos, en línea con los objetivos de posgrado. Queda planteado el desafío de seguir avanzando en la formación en investigación científica.

Se considera que el presente estudio tiene implicaciones prácticas para el Doctorado en Psicopedagogía. En primer lugar, para enriquecer el panorama académico, se sugiere promover el doctorado como una opción tanto para quienes buscan una bifurcación en su carrera profesional tras una sólida trayectoria, como para aquellos que, desde el inicio de su formación, han mostrado un compromiso profundo con la investigación y desean consolidar su vínculo con los centros de investigación.

En segundo lugar, para fortalecer la formación en Psicopedagogía, se sugiere articular, desde el grado, la enseñanza con la investigación y promover que los estudiantes se involucren en proyectos reales y generen conocimiento original. Esta aproximación fomenta el desarrollo de habilidades clave, como el pensamiento crítico y la autonomía y consolida a la Psicopedagogía como un campo de estudio dinámico y en constante evolución.

La actualización del Plan de Estudios del Doctorado en Psicopedagogía, avalada por CONEAU en 2023, responde a la necesidad de formar profesionales altamente capacitados para investigar y generar conocimiento en el campo. Los egresados de este programa estarán equipados con las herramientas necesarias para analizar críticamente los fenómenos de aprendizaje y proponer soluciones innovadoras basadas en evidencia.

Referencias bibliográficas

Aguilar Rivera, M. del C. (2010a). Los enfoques de aprendizaje en la universidad: un estudio de caso. *Revista de Psicología*, 6(11), 67-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9605730>

Aguilar Rivera, M. del C. (2010b). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 207-225. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1460>

Aguilar Rivera, M. del C. (2012) Orientar e intervenir: reflexión sobre las prácticas psicopedagógicas. *Consonancias*, 11(41), 21-22. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/7595/1/orientar-intervenir-reflexion-practicas.pdf>

de una herramienta de lectura epistemológica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(1), 33-41. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1915>

Bertoldi, S., Tovani, A. y Lacaze, C. (2017). ¿Cómo se construye teoría en Psicopedagogía? Una lectura epistemológica de la propuesta y apuesta de Liliana González. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 2(14), 69-80. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1802/1839>

Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

Daza Pérez, L., Llanes Ordóñez, J. y Rojas Araya, D. (2021). Impacto del doctorado: formación y realidad laboral de los egresados. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 41-59. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/32555>

Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Rosa, G., Pujals, M., Jiménez Fernández, G. y Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Paidós.

Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo.

Fonseca, L. E., Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Lagomarsino, I., Barreyro, J. P. y Molina, S. (2009). *El reconocimiento de palabras como prerrequisito de la comprensión lectora*. II Congreso Internacional de Investigación, La Plata, Argentina. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_62ebd415307e6dd9440e0608395c7323

Fonseca, L., Migliardo, M. G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A. (2019). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/CONICETDig_a5f6437aac9e4367d82b94b7668a09e6

García Ripa, M. I., Sánchez García, M. F. y Riskey, A. (2016). *Estrategias de Aprendizaje y autorregulación motivacional. Identificación de perfiles para la orientación de estudiantes universitarios de nuevo ingreso*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6474700>

García Ripa, M. I., Sánchez García, M. F. y Riskey, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), 74-84. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-3.pmee>

Garzuzi, V. R. (2014, septiembre). *Historia, estado actual y marco legal de la psicopedagogía*. XI Jornadas de la Red Nacional de Psicopedagogía. Consultorio de Trastornos de Aprendizaje Hospital Notti, Red Nacional de Psicopedagogía, Instituciones de Salud y Educación Garrahan, Universidad Católica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Mendoza. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5865/1/historia-estado-marco-legal.pdf>

Giannone, A. y Gómez, M. (2011). *La Psicopedagogía... a la distancia, desde 1930 hasta 1970 en Córdoba*. Fundación Manoni.

Gottheil, B., Brenla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsant, L. y Molina, S. (2019). Eficacia del programa "Lee Comprensivamente" para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 99-111. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/122524>

Jeppsen, C., Nelson, A. y Guerrini, V. (2013). *La Educación Superior en Argentina. Diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en Argentina*. UNESCO. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149465>

Jiménez Mora, J., Moreno Bayardo, M. y Torres Frías, J. (2023). Significados sobre metodología de la investigación en programas de doctorado en Educación. Una exploración desde su componente curricular. *Educación*, 32(62), 161-184. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.007>

Klink, E. (2022). *La Psicopedagogía y sus territorios geográficos y epistémicos. La configuración de la disciplina en América Latina* [Tesis de grado]. Universidad Nacional del Comahue. <http://rdi.uncoma.edu.ar/bitstream/handle/uncoma/16928/Tesis%20KLINK.pdf?sequence=1>

Manzo Rodríguez, L., Rivera Michelena, C. y Rodríguez Orozco, A. R. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior*, 20(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&tlng=es

Moreau, A. y Bisquerra, R. (2002). Los orígenes de la psicopedagogía: El concepto y el término. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 17-29. ISSN: 1139-7853, EISSN: 1989-7448 <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11583/pdf>

Petric, N. (2021). *Aprendizaje universitario. Aportes desde la Psicopedagogía*. UCA Paraná. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12200/1/aprendizaje-universitario-aportes-psicopedagogia.pdf>

Petric, N. S., y Pozzo, M. I. (2020). Metáforas acerca del aprendizaje en la universidad en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Open Minds International Journal*, 1(3), 123-136. <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/78/56>

Petric, N. y Sucari, W. (2020). Aprendizaje universitario: qué es y qué se aprende desde la mirada de los estudiantes. Aportes desde y para la psicopedagogía. *Revista Innova Educación*, 2(4), 602-620 <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/7/192>

Petric, N. S., y Facciola, M. C. (2023) Ejes de construcción del conocimiento académico psicopedagógico a partir del análisis de tesis de doctorado [en línea]. *Diálogos Pedagógicos*, 21(42), 42-57. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5494/7257>

Ricci, M. C. (2021) Investigación psicopedagógica e investigación en psicopedagogía. Diferenciación necesaria desde una perspectiva epocal, de la complejidad, disciplinar, profesional, inter y transdisciplinar. *Perspectivas Metodológicas*, 21. <https://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3442>

Ricci, M. C. (2022). Condición epistemológica de la psicopedagogía Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. Una revisión sistemática. *Psicología UNEMI*, 6(11), 46-69. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp46-69p>

Ricci, M. C. (2023a). Polisemia epistémica: rasgo identitario y distintivo de la Psicopedagogía y lo psicopedagógico en el actual escenario iberoamericano. *Polyphonía. Revista de Educación Inclusiva*, 7(1). <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/232337?show=full>

Ricci, M. C. (2023b). Bases epistemológicas, metodológicas y praxeológicas de la psicopedagogía. *Revista Psicopedagogía*, 40(123), 417-444. <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v40n123a14.pdf>

Ricci, M. C. (2023c). Movimientos epistémicos y metodológicos en psicopedagogía. En F. Ortega Frei y P. Román Manso, *Reflexiones para la formación universitaria. Selección de conferencias* (pp. 143-202). Universidad Miguel de Cervantes y Vicerrectoría de Comunicaciones y Vinculación con el Medio, Chile.

Valencia González, G. C. (2018). La formación en investigación. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani y E. Potaschner (Coords.), *La investigación social y su práctica* (pp. 209-226). Teseo Press.

Ventura, A. C., Gagliardi, R. P. y Moscoloni, N. A. M. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(2), 648-662. <https://www.semanticscholar.org/reader/bdab1f4862d680cb64ffecee52a3b10d91e0c275>

Ventura, A. C., Bertoldi, S. (2019). Aportes conceptuales y epistemológicos en la producción escrita de Evelyn Levy al campo psicopedagógico: Interpelación interdisciplinaria y viscosidad del pensamiento. *Psicodebate*, 19(1), 18-30. <https://doi.org/10.18682/pd.v19i1.829>

Wainerman, C. (2020). Los doctorados en Argentina: crecimiento y desempeño. En O. Barsky y A. Corengia (Comps.), *Ley de Educación Superior* (Sección III, Artículo 10). Teseo Press. <https://www.teseopress.com/reesargentinaleydeeducacion/chapter/capitulo-10-los-doctorados-en-la-argentina-crecimiento-y-desempeno/#para%20reflexionar>

Tesis de grado: las temáticas de investigación. Carreras de Psicopedagogía en universidades nacionales¹

Degree Theses: Research Topics. Psychopedagogy
Degree Programs at National Universities²

Sandra Bertoldi ³

Liliana Enrico ⁴

Resumen: Este artículo presenta una sistematización y un análisis de tesis de grado realizadas desde el 2010 al 2022 en cuatro universidades públicas nacionales, en donde se consideró sólo un aspecto de ellas: el título de la tesis.

Entendemos a las tesis de grado como auténticos trabajos de investigación, donde los alumnos demuestran habilidades metodológicas y un conocimiento sobre su disciplina. Al mismo tiempo, reflejan los intereses cognoscitivos de cada unidad académica, dado que son desarrollados en el marco de la formación y son dirigidos por sus docentes-investigadores.

En tal sentido, creemos que es significativo explorar este tipo de trabajos, ya que puede contribuir a la relación investigación - Psicopedagogía e instalar el diálogo entre las diferentes producciones científicas. Asimismo, sus resultados pueden ser de utilidad para la toma de decisiones en los cambios de planes de estudios y para promover el desarrollo de nuevos temas de estudio en los grupos de investigación de la disciplina.

¹ Los colaboradores Judith Flores Navarro, Santino Ibañez, Oriana Muller y Lourdes Urtizberea son alumnos de la Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de nuestra universidad y participaron del trabajo de recolección y sistematización de la información.

² The collaborators Judith Flores Navarro, Santino Ibañez, Oriana Muller, and Lourdes Urtizberea are students of the Bachelor's Degree in Psychopedagogy of our university, and they participated in the work of collecting and systematizing the information.

³ Doctora en Educación. Magister Scientiae en Metodología de la Investigación Científica. Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Docente del Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue. Profesora de posgrado. Investigadora Categoría II. Evaluadora de CONEAU. Viedma, Río Negro, Argentina. Correo electrónico: bertoldism@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8237-9007>

⁴ Magíster en Psicología del Aprendizaje. Licenciada en Psicología. Docente del Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue. Profesora de posgrado. Investigadora Categoría III. Viedma, Río Negro, Argentina. Correo electrónico: liliana.enrico@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4050-939X>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 108-130.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)08](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)08) / Recibido: 08/04//2024 / Aprobado: 06/07/2024.



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

Palabras clave: tesis, Psicopedagogía, universidad estatal

Abstract: This article presents a systematization and analysis of graduate theses carried out from 2010 to 2022 in four national public universities, where only one aspect of them was considered: the title of the thesis.

We understand graduate theses as authentic research works, where students demonstrate methodological skills and knowledge about their discipline. At the same time, they reflect the cognitive interests of each academic unit, since they are developed within the framework of training and are directed by their teacher-researchers.

In this sense, we believe that it is significant to explore this type of work since it can contribute to the research-psychopedagogy relationship, and install the dialogue between the different scientific productions. Likewise, its results may be useful for decision-making in curriculum changes and to promote the development of new topics of study in the discipline's research groups.

Keywords: theses, Psychopedagogy, state university

Introducción

A pesar de la sostenida producción de tesis de grado en Carreras de Licenciatura en Psicopedagogía en universidades nacionales de nuestro país, son pocos los estudios -según nuestra búsqueda- que analizan ese universo de trabajos científicos. Viviana Bolletta *et al.* (2016), en una ponencia, presentan una indagación sobre las tesis de grado que se desarrollan en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Eliana Neme (2021) Marcela Morante y Eliana Neme (2023) buscan reconstruir el recorrido de los procesos de investigación realizados por futuros egresados de la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE), en la instancia de elaboración de sus trabajos finales de grado. Eugenia López *et al.* (2023) y Erika Juárez *et al.* (2023) analizan la escritura en los trabajos finales, desde su posición escribiente y autor, en el marco de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Hugo Echevarría (2014) y Hugo Echevarría y Gloria Vadori (2014) desarrollan estudios sobre las dificultades de los alumnos con el trabajo final de grado y sus teorías implícitas, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM).

Concebimos a los trabajos de grado -más allá de ser la exigencia para la titulación- como auténticos trabajos de investigación, procesos de producción de conocimiento relevante, sistematizado y socializado, donde los alumnos demuestran habilidades metodológicas y un conocimiento sobre su disciplina. A su vez, reflejan los intereses cognoscitivos de cada unidad académica, en tanto son desarrollados en el marco de la formación y dirigidos por sus docentes-investigadores.

En tal sentido, entendemos que es significativo explorar este tipo de cuestiones, especialmente, porque puede contribuir a la relación investigación-

psicopedagogía, e instalar el diálogo entre las diferentes producciones científicas. Estos resultados, además, pueden ser de utilidad para la toma de decisiones en los cambios de planes de estudio (redefinir alcances y perfiles profesionales), y en los grupos de investigación de la disciplina pueden promover el desarrollo de nuevos temas de estudio.

Este artículo se desprende de un trabajo de investigación en marcha, titulado *Opciones y supuestos epistemológicos-teóricos en la formación universitaria de grado en Psicopedagogía en universidades públicas nacionales. Argentina, 2022-2025*⁵ y, en esta ocasión, presentaremos una sistematización y un análisis, de carácter descriptivo, de 173 tesis de grado, realizadas desde el 2010 al 2022, en cuatro universidades públicas nacionales, objeto de nuestra muestra. Es de señalar que se considera este período de análisis dado que se corresponde con la vigencia de los últimos planes de estudios de cada una de ellas (ver Tabla 1).

Cabe aclarar que se pudo acceder de manera diferencial a las tesis. Se trabajó con las que estaban, efectivamente, localizadas en los sitios web de las universidades (repositorios institucionales, bibliotecas virtuales), etc. En algunos casos, se pudo contar con información parcial (título, director, año de realización); en otros, con información más completa (resumen, informes de tesis).

Tabla 1: Universidades nacionales/públicas y cantidad de tesis relevadas

Universidad	Cantidad de tesis relevadas
Universidad Nacional del Comahue (UNCo)	66
Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR)	24
Universidad Nacional San Martín (UNSAM)	56
Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)	27
Total	173

⁵ Trabajo de investigación que se inscribe en una línea de investigación denominada Epistemología, Metodología de la investigación y Psicopedagogía, dirigido por Sandra Bertoldi y Liliana Enrico. Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Nacional del Comahue. Este proyecto persigue los siguientes objetivos específicos: identificar las opciones y los supuestos epistemológicos- teóricos presentes en lo prescripto en los planes de estudio y programas de cátedras y en lo previsto en proyectos de investigación y extensión, en la formación universitaria de Carreras de Psicopedagogía, relacionados a la profesión y a la investigación; indagar a partir de qué criterios epistemológicos y qué modos de producción, transmisión y apropiación del conocimiento se organiza, en la profesión académica, la actividad científica y docente; analizar de qué manera las herramientas conceptuales e instrumentales ofrecidas por la academia garantizan la capacidad de adecuación a los nuevos escenarios profesionales, promueven la autorreflexión y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y si impulsan niveles de articulación entre investigación y práctica social concreta. Las categorías centrales del enfoque teórico son las siguientes: opciones epistemológicas, supuestos epistemológicos, formación universitaria, profesión académica, formación psicopedagógica. El enfoque metodológico es predominantemente teórico y cualitativo; la muestra la conforman las Carreras de Psicopedagogía de ciclo completo, que se dictan en universidades públicas nacionales y el abordaje se realiza con la técnica de análisis documental (planes de estudio, programas de cátedra, proyectos de investigación y extensión, tesis de grado) y grupos de discusión (equipos de cátedra e investigación).

Metodológicamente, el proceso consistió en los siguientes aspectos: 1) Identificar, en los sitios web, las tesis de grado localizadas allí. 2) Seleccionar aquellas que correspondían al período de estudio seleccionado. 3) Volcar la información en un cuadro de doble entrada, donde se registraban las variables de análisis (título de la tesis, año de realización, localización geográfica) por cada Carrera de Psicopedagogía. 4) Analizar la información sistematizada, lo que dio lugar a construir ciertos indicadores, tales como: ámbito de inserción, nivel educativo, grupo de edad, unidades de análisis, tipos de estudios y temas de investigación en cada carrera. Esto permitió una primera lectura entre las tesis de grado, los perfiles profesionales previstos en los planes de estudios y los proyectos de investigación de esta unidad académica. 5) Posteriormente, se trianguló la información entre las cuatro carreras analizadas. 6) Finalmente, se analizaron cuantitativamente cada uno de los indicadores emergentes en la totalidad de la muestra de tesis de grado, lo que permitió ponderar cada ítem según su mayor o menor frecuencia. También cualitativamente, se relacionó dicha información con las incumbencias profesionales del Licenciado en Psicopedagogía, con las líneas y/o temáticas de investigación de cada una de las carreras y con producciones teóricas provenientes del campo de la Psicopedagogía. En este último sentido, cada presentación de las temáticas de investigación busca fundamentarse en autores de la disciplina, a los efectos de validar la especificidad psicopedagógica de ese tema de investigación.

El objeto de esta presentación es exponer, en principio, el marco institucional en el que se desarrollan las tesis para, en un segundo momento, ofrecer un panorama general en torno a las temáticas de investigación elegidas.

Marco institucional

Para obtener el título de Licenciado/a en Psicopedagogía, los alumnos deben aprobar un trabajo final de investigación, llamado tesina o tesis de grado, a partir del último año de la carrera.

En este punto, es interesante la distinción que establece Sabino (1986) entre tesina y tesis, que indica dos alcances diferentes. La tesina "sirve para designar a trabajos de corta o mediana extensión que son presentados para su correspondiente evaluación académica" (p. 24), la asocia más a una monografía. Mientras que reserva la designación de tesis a un trabajo más extenso, más riguroso, en el que se expone "una proposición que puede ser sostenida o demostrada mediante pruebas y razonamientos apropiados" (p. 25). Dirá que, en la actualidad, se llama tesis a un trabajo escrito que permite demostrar que el estudiante amerita el grado académico al que aspira.

Se espera que el trabajo final pueda versar sobre una temática del campo psicopedagógico; debe evidenciar un aporte personal del autor sobre el tema elegido, y en su tratamiento, deberá demostrarse el dominio de la metodología de investigación científica pertinente. Las universidades cuentan con una reglamentación específica e, incluso, algunas asignan una cantidad de horas para realizar ese trabajo a considerar.

Durante su desarrollo, los estudiantes cuentan con la orientación de un tutor o director, que los acompaña hasta la presentación del informe final y su defensa de tesis y colabora en el afianzamiento de las competencias vinculadas a la investigación.

Temáticas de investigación

Las tesis aquí analizadas consideran solo un aspecto: el *título de la tesis*.

Entendemos que el título de una tesis refleja su contenido, su principal tema. Un tema es un asunto que concierne a un campo disciplinar. Se trata de un enunciado que expone una curiosidad, un interés cognoscitivo, que pone límites a un tema o marca su alcance y se delimita con relación al tiempo y al espacio.

Tamayo y Tamayo (1999) afirma que investigar significa tener interés o deseo de conocer, de saber. Sin embargo, las maneras de cómo se conecta el investigador con el tema pueden ser muy variadas y contener muchos matices.

Define al título de un problema de la siguiente manera:

Es la presentación racional de lo que se va a investigar, precede al plan de la investigación y debe presentar una idea clara y precisa del problema, es decir, en forma rápida y sintética nos presenta el problema a tratar y debe realizarse con el siguiente criterio: "a mayor extensión menor comprensión y viceversa". Por tal razón si el título es muy largo conviene reducirlo a pocas palabras y clarificarlo con un subtítulo. [...] La presentación definitiva del título debe hacerse en forma declarativa. (p. 124)

Señala que existen maneras de formular un título: por síntesis (condensación de la idea fundamental), por asociación (cuando se relaciona con otra idea o ideas en torno a la investigación) y por antítesis (lo contrario de lo que va a tratar la investigación). Advierte, también, que el título, en ningún momento, debe conducir a engaño por parte de las personas que lo interpretan.

El título de la tesis expone, en forma expresa, el tema, el período y la localización. En forma indirecta, el título da cuenta de otros componentes significativos del estudio, a saber: el ámbito de inserción, el nivel educativo (si se trata de un estudio en el sistema), el grupo de edad, las unidades de análisis, el tipo de estudio.

Estos elementos se presentarán a continuación y nos brindarán un primer relevamiento de los intereses cognitivos de los estudiantes de Psicopedagogía.

Localización geográfica

Los estudios son desarrollados, en su mayoría, en la zona de localización y alrededores de las sedes de las universidades. Por ello, estas tesis se inscriben en la comarca Viedma (Río Negro), Patagones (Buenos Aires), Partido de General San Martín (provincia de Buenos Aires), La Rioja (capital) y Río Cuarto (Córdoba). Otros -aunque en menor medida- se localizan en las zonas de procedencia o resi-

dencia de los estudiantes, como, por ejemplo: Línea Sur (Río Negro), Neuquén, Chubut, Partido de Lomas de Zamora, Morón, Lujan, Berazategui, San Miguel y Barrio Paternal (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Esta inserción social de las universidades, a través de sus tesis, es muy importante para fortalecer la relación universidad-sociedad y para producir conocimientos científicos situados y localizados, que puedan brindar algún nivel de explicación/comprensión a los fenómenos locales (ver Tabla 2).

Ámbito de inserción

La mayoría de las tesis están interesadas en analizar problemáticas en contextos educativos formales (74,56 %); esto es coincidente con el ámbito de mayor desarrollo histórico de la Psicopedagogía. Le siguen las problemáticas que se presentan en los ámbitos de consultorio -privado, público- (5,20 %), también de mucha tradición en el campo disciplinar, y en contextos comunitarios (4,05%), de desarrollo más reciente. En menor medida, son elegidos para su estudio los ámbitos educativo no formal (4,63 %), hospitalario (3,47 %), judicial (2,31 %), social (2,31 %) y laboral (0,58 %). Se encontraron, en menor proporción, trabajos de corte teórico y/o epistemológico (2,89 %) (ver Tabla 3).

Nivel educativo

Dentro del sistema educativo formal, el nivel primario -modalidad común- es el más considerado a la hora de investigar (42,63 %); le sigue el nivel medio común y nocturno (24,8 %). En menor proporción, se ubican estudios en el nivel superior (17,83 %) y en el nivel inicial (8,54 %). Son escasamente elegidos el nivel primario -modalidad especial y nocturna- (3,10 %) y los estudios de transición entre niveles (1,55 %).

Tabla 2. Localización geográfica

Localización geográfica	Valores absolutos	Valores relativos
Viedma, Línea Sur, SAO (R. N.) Carmen de Patagones (Bs. As), Neuquén, Chubut	62	35,82 %
Partidos: General San Martín, Lomas de Zamora, Berazategui, San Miguel, Morón. Luján CABA	56	32,34 %
Río Cuarto, Córdoba	27	15,67 %
La Rioja	24	13,86 %
Nacional (Argentina) e internacional (Latinoamérica)	4	2,31 %
Total	173	100 %

Estos datos reflejan que, dentro del sistema educativo, el nivel primario sigue siendo el más seleccionado para su estudio, como lo fue históricamente. Además, se observa que, paulatinamente, se van abordando otros niveles educativos con problemáticas que también son de alta complejidad (ver Tabla 4).

Grupos de edad

El grupo de edad más priorizado son los adultos (45,66 %); en su mayoría, en calidad de adultos -responsables (padres/cuidadores, docentes, directivos, profe-

Tabla 3. Ámbito de inserción

Ámbitos	Valores absolutos	Valores relativos
Educativo formal	129	74,56 %
Educativo no formal	8	4,63 %
Salud (hospitalario)	6	3,47 %
Consultorio (privado, público)	9	5,20 %
Comunitario (ONG - Fundaciones)	7	4,05 %
Judicial (minoridad, encierro, instituciones dedicadas a niñez, adolescencia y familia, SENAF)	4	2,31 %
Laboral	1	0,58 %
Social/público	4	2,31 %
Otros (investigaciones teóricas)	5	2,89 %
Total	173	100 %

Tabla 4. Nivel educativo considerado

Nivel educativo	Valores absolutos	Valores relativos
Inicial	11	8,54 %
Primario común	55	42,63 %
Primaria nocturna/Especial	4	3,10 %
Medio común/nocturno	32	24,80 %
Superior	23	17,83 %
Transición entre niveles	2	1,55 %
S/D	2	1,55 %
Total	129	100 %

sionales). Le siguen los jóvenes y los adolescentes (28,32 %). Los niños son estudiados en una proporción menor (12,72 %) y, en un porcentaje mucho menor, los adultos mayores (3,47 %) (ver Tabla 5).

Unidades de análisis

La unidad de análisis es la entidad principal que analiza un estudio. Puede ser el quién o el qué se estudia; por eso, la unidad puede ser desde un individuo, un grupo a una organización/institución social o alguno de sus componentes. Aquí se priorizan los actores institucionales: alumnos (26,01 %), docentes (19,07 %), psicopedagogos (15,6 %), equipos técnicos (6,36 %) y profesionales universitarios (1,73 %). También, se eligen organizaciones/instituciones sociales y alguno de sus componentes: instituciones (familia, escuela) (2,89 %), proyectos, dispositivos y materiales producidos por instituciones (12,14 %). En menor medida, se focaliza sobre sujetos (no institucionalizados) (6,36 %), adultos mayores (4,62 %) y se encontraron muy escasos estudios sobre relaciones entre actores (1,73 %). Un grupo de indagaciones de corte teórico o epistemológico se expresa en un 3,49 % del total (ver Tabla 6).

Tipos de estudios

Es de destacar la supremacía de los estudios empíricos/de campo (97, 10 %) por sobre los estudios teóricos (2,90 %) (ver Tabla 7).

Temas de investigación

En las tesis de grado, se identifica una amplia variedad de temas, objetos de estudio de los estudiantes. Es de destacar que la mayoría de ellas responden al *perfil profesional* previsto en los planes de estudios en los que se desa-

Tabla 5. Grupos de edad priorizados

Grupos de edad	Valores absolutos	Valores relativos
Niños (0 a 12 años)	22	12,72 %
Adolescentes y jóvenes (12 a 30 años)	49	28,32 %
Adultos	79	45,66 %
Adultos mayores (60 años en adelante)	6	3,47 %
Jóvenes y adultos	3	1,73 %
No corresponde	14	8,10 %
Total	173	100 %

rollan los trabajos finales, a las *incumbencias profesionales* de los psicopedagogos y a las *líneas de investigación*⁶ que se desarrollan en cada una de las universidades analizadas.

En la Tabla 8, presentaremos los temas identificados, donde se los ubica de mayor a menor, según porcentaje de priorización en su elección.

Tabla 6. Unidades de análisis

Unidad de análisis	Valores absolutos	Valores relativos
Alumnos	45	26,01 %
Docentes/directivos	33	19,07 %
Psicopedagogos	27	15,60 %
Equipos técnicos	11	6,36 %
Profesionales universitarios	3	1,73 %
Instituciones (familia, escuela)	5	2,89 %
Instituciones (proyectos, dispositivos, materiales)	21	12,14 %
Sujetos	11	6,36 %
Adultos mayores	8	4,62 %
Relaciones entre actores (Docentes - equipos técnicos o psicopedagogos; alumno - familia)	3	1,73 %
Sin información / otros (investigaciones teóricas)	6	3,49 %
Total	173	100 %

Tabla 7. Tipos de estudios

Tipos de estudios	Valores absolutos	Valores relativos
Empíricos/de campo	168	97,10 %
Teóricos/epistemológicos	5	2,90 %
Total	173	100 %

⁶ Fuente de información: *Tesis de doctorado: Las prácticas e investigaciones científicas en psicopedagogía en ámbitos universitarios público/estatales. Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en la Argentina actual*. Facultad Ciencias de la Educación-UNCo. Autor: Sandra Bertoldi. Director: Dra. Roxana Ynoub.

Desarrollaremos, ahora, una breve presentación de cada tema, donde se consideraran tres aspectos: primero, el grado de pertinencia al campo disciplinar; segundo, los tópicos elegidos y, tercero, algunos ejemplos de títulos de tesis.

1. Escuela

La escuela es uno de los principales escenarios de intervención psicopedagógica. Dice Liliana González (2003) que la función de la escuela es sostener un hilo entre el deseo de saber y el enigma a conocer, a través de sus objetivos, contenidos, métodos, afecto y firmeza; es un lugar donde se recrean ideales, proyectos, sueños; es un espacio que convoca al esfuerzo y la alegría. Es

Tabla 8. Temas de investigación

Temas de investigación	Valores absolutos	Valores relativos
1. Escuela	18	10,40 %
2. Nivel universitario y aprendizajes académicos	17	9,83 %
3. Inclusión educativa/escolar y aprendizaje escolar	15	8,67 %
4. Aprendizajes tempranos e intervención	13	7,51 %
5. El docente, la enseñanza y el aprendizaje escolar	12	6,95 %
6. Representaciones docentes	11	6,36 %
7. Aprendizaje escolar y rendimiento escolar	11	6,36 %
8. Adolescencia y sus problemáticas	11	6,36 %
9. Intervención psicopedagógica en equipo interdisciplinario de educación	10	5,78 %
10. Recursos de intervención psicopedagógica	9	5,20 %
11. Intervención psicopedagógica en equipos de salud, laborales y comunitarios	8	4,62 %
12. Problemas/dificultades de aprendizaje	8	4,62 %
13. Orientación vocacional ocupacional	7	4,04 %
14. Epistemología disciplinar y análisis de referentes	5	2,89 %
15. Aprendizaje adultos mayores	5	2,89 %
16. Trayectorias escolares/educativas	4	2,31 %
17. Educación, aprendizaje y TIC	4	2,31 %
18. Posición docente	3	1,73 %
19. Familia y escuela	2	1,16 %
Total	173	100 %

un lugar a donde se va a buscar conocimiento y reconocimiento, donde se producen encuentros de subjetividades: del que enseña y del que aprende, de los alumnos entre sí, de los colegas docentes entre ellos y con sus directivos (González, 2008). También, es un espacio de construcción, autoría, protagonismo, socialización y creación de ciudadanía, que es posible lograr por medio de la apropiación del conocimiento con trabajo de autor (González y Orchanski, 2013).

Las tesis giran sobre temas vinculados a instituciones educativas con diversos formatos escolares. Unas, sobre las instituciones educativas comunes y allí analizan la promoción de alumnos, el juego como recurso. Otras indagan las escuelas hogares - residencias y focalizan sobre las experiencias de aprendizaje de los niños que asisten a ellas. Un tercer grupo investiga el nivel medio nocturno, el cual está preocupado por problemáticas vinculadas a nuevos sujetos educativos, trayectorias escolares, experiencias escolares, subjetividades, vínculos intergeneracionales y posibilitadores de aprendizaje, posición docente y aprendizaje. Estos últimos se desprenden de una línea de investigación de un equipo de las universidades estudiadas, centrado en las problemáticas de la educación secundaria. Algunos ejemplos de títulos de tesis son los siguientes: *La escuela como espacio adecuado para la promoción de alumnos y docentes resilientes; Posibilidades que brindan las residencias escolares de nivel medio de favorecer experiencias de aprendizaje en adolescentes que allí residen; Experiencias escolares de los jóvenes que trabajan y estudian en la escuela media nocturna: al encuentro de las estrategias que despliegan y los efectos que producen.*

Este grupo refiere, también, a la investigación que se centra en el análisis de dispositivos institucionales (jornada extendida, centros de atención integral, nuevas configuraciones escolares en el nivel primario) y grupales (espacios de taller, el aula) de diversas instituciones sociales y cómo estos impactan en los aprendizajes de los niños/adolescentes. Son ejemplos de títulos de tesis en este grupo: *Dispositivo institucional, espacio de taller y aprendizaje escolar en escuelas de jornada extendida; Dispositivo institucional en los Centros de Atención Integral (CAI) de niños, niñas y adolescentes y su incidencia en los aprendizajes de niños allí alojados.*

Y con respecto a la transición entre niveles educativos, un ejemplo de título de tesis es el siguiente: *Grupo escolar virtual y su incidencia en el acompañamiento del proceso de transición escolar del nivel primario al nivel medio en estudiantes del primer año de nivel medio.*

2. Nivel universitario y aprendizajes académicos

El nivel universitario es un ámbito de inserción laboral del Profesor en Psicopedagogía. Las incumbencias profesionales lo expresan así: "Ejercicio de la docencia, en el área de su especialidad, en todos los niveles del sistema educativo". También, es un nivel del sistema educativo de intervención psicopedagógica.

Una de las universidades analizadas tiene una fuerte impronta en el estudio de estos temas a través de líneas de investigación sobre lectura, escritura y motivación en el aula universitaria y creatividad.

En este eje, se observan trabajos de tesis vinculados al aprendizaje en la formación académica de los estudiantes universitarios (estrategias de estudio, prácticas preprofesionales, escritura académica) y de la docencia, extensión, investigación. Estos son algunos ejemplos de títulos de tesis: *Devolución en las prácticas docentes: el discurso del formador del área de residencia*; *La subjetividad en el acto de escritura de los profesionales universitarios*; *Psicopedagogía universitaria: sistematización de experiencias en prácticas de extensión, docencia e investigación en la formación de grado en la Licenciatura en Psicopedagogía*.

También, se hallaron estudios relacionados a la intervención psicopedagógica en el nivel respecto al aprendizaje universitario y el rendimiento académico focalizando en temas tales como: habilidades socioemocionales y contextos de aprendizaje, creatividad, interés por aprender, comprensión lectora, alfabetización, deserción, rendimiento académico. Algunos ejemplos de títulos de tesis son: *Tarea en clase e interés por aprender en 1er año*; *Comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía*.

3. Inclusión educativa/escolar y el aprendizaje escolar

La inclusión educativa propone una educación universal que se adapte a todas las necesidades, que respete la diversidad, elimine barreras y garantice el aprendizaje, la participación y la igualdad de oportunidades. Desde las incumbencias profesionales (Argentina, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1984), se prevé una práctica en esta dirección: "Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa a fin de favorecer procesos de integración y cambio" (Anexo: Incumbencias profesionales del título de Psicopedagogo).

Los temas que se estudian versan sobre las barreras y los facilitadores (aprendizaje cooperativo, prácticas de evaluación, configuración de apoyos, adecuaciones curriculares) para el aprendizaje escolar en el nivel inicial, primario y secundario. Estos son ejemplos de temas de tesis: *Configuración de apoyos y posicionamiento ante el aprendizaje: el caso de los alumnos con discapacidad en las escuelas primarias*; *Obstáculos en la implementación de adecuaciones curriculares en el nivel secundario*.

También, se encontraron investigaciones sobre las representaciones docentes con respecto a la inclusión de alumnos con capacidades diferentes, sus posibilidades/capacidades de aprendizaje y sobre el rol docente de apoyo a la integración. En este grupo de estudios, los temas giran en torno a la inclusión escolar y las representaciones docentes de nivel primario; representaciones sociales de los profesores de nivel secundario con respecto a la inclusión de alumnos con discapacidad y su proyecto pedagógico individual.

Otros trabajos indagan sobre la función de los acompañantes externos y sus estrategias inclusivas. Algunos de los títulos de tesis son: *El acompañante externo y sus prácticas con niños y niñas con TEA (Trastorno de Espectro Autista)*; *Acciones realizadas por acompañantes externos en educación primaria para promover la inclusión educativa*.

Finalmente, se hallaron estudios sobre los procesos de inclusión en el espacio familiar y en el sociolaboral. Estos son ejemplos de títulos de tesis: *El proceso de inclusión/exclusión del niño/a con Síndrome de Down en el espacio familiar: construcción de parentalidad y filiación*; *La escuela de formación laboral y la integración socio-laboral*; *Asociación Taller Protegido: condiciones de posibilidad de aprendizaje*.

4. Aprendizajes tempranos e intervención

Intervenir en los aprendizajes tempranos de los niños es una práctica de larga data en el campo de la Psicopedagogía, claro que se lo hace desde diferentes perspectivas teóricas y desde diferentes ámbitos institucionales (sociales, educativos, hospitalarios). Esta práctica se sostiene en el reconocimiento que el sujeto aprende desde que nace y en la valoración de los cinco primeros años de vida de un sujeto. Actualmente, las "intervenciones tempranas" son una orientación prevista en uno de los planes de estudios analizados y, también, forman parte de una línea de investigación de la misma universidad, iniciada por la Profesora Haydée Echeverría, quien fue la propulsora de la Red Nacional de Intervención Temprana.

Los temas de interés actuales se centran en resaltar la importancia de la lactancia materna como espacio de aprendizaje, las prácticas de crianza como promotoras de aprendizaje, el juego de crianza como recurso de intervención temprana, las intervenciones en niños con diagnósticos específicos (Trastornos del Espectro Autista, niños con parálisis cerebral de 0 a 36 meses).

Aquí se ubican títulos tales como: *Representaciones psicopedagógicas sobre los juegos de crianza como recurso de intervención temprana, en beneficio del desarrollo de la integración sensorial*; *Intervenciones tempranas en los Trastornos del Espectro Autista desde el rol psicopedagógico*; *Las promotoras educativas comunitarias y los aprendizajes de los niños en los Jardines Maternales Comunitarios*.

5. El docente, la enseñanza y el aprendizaje escolar

Uno de los planes de estudios explicita, como perfil profesional, orientar sobre intervenciones de enseñanza que favorezcan una mejor calidad en el proceso de enseñanza.

En relación con ese tema, se encuentran tesis orientadas al docente, a su formación sobre TDA (Trastorno por déficit de atención), al uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como recurso de aprendizaje, a las prácticas docentes en contextos vulnerables, vínculo educativo, su rol como tutor en el nivel medio. También, a la enseñanza, a sus enfoques, estrategias y prácticas evaluativas, la enseñanza en contextos rurales.

Algunos de los títulos de tesis son : *Prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social*; *Vínculo educativo, lugar que los docentes de las escuelas primarias les otorgan a los saberes*; *Estrategia de enseñanza, alfabetización y diversidad funcional en contextos escolares públicos y privados*.

6. Representaciones docentes

Un marco teórico que aparece en algunas investigaciones desplegadas es la teoría de las Representaciones Sociales. Una de sus principales representantes, Denise Jodelet (1986), sostiene que:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. [...] Constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (pp. 474-475)

En tal sentido, las representaciones docentes son importantes en tanto, como modalidad de pensamiento práctico, orientan sus miradas y prácticas concretas. En las tesis, los temas estudiados focalizan sobre las concepciones de aprendizaje, sobre el alumno con una capacidad diferente/enfermedad orgánica en particular, sobre la utilización del juego como posibilitador de aprendizaje y sobre la inclusión de lo neurocientífico en el ámbito educativo.

Los estudios identificados versan sobre temas tales como: *Concepciones de aprendizaje desde la perspectiva de los docentes de la escuela de educación especial; Las representaciones que posee el docente de educación primaria al utilizar el juego como posibilitador de aprendizaje.*

7. Aprendizaje escolar y rendimiento escolar

Esta relación es un tema de interés para la Psicopedagogía desde sus primeros tiempos. Está presente en el perfil profesional de todos los planes de estudios analizados y en las incumbencias profesionales: "Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental" (Argentina, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1984, Anexo).

Tomando a Norma Filidoro (2021), podemos conceptualizar al aprendizaje escolar como un

Proceso de construcción y apropiación por parte de lxs [sic] estudiantes, de unos ciertos conocimientos escolares (contenidos), que se da por la interacción entre experiencias y saberes previos del sujeto y las legalida-

des propias del recorte de conocimiento. Proceso situado social e históricamente, que tiene lugar en el contexto del aula, por la interacción social entre pares y en el que la o el docente interviene construyendo un común en torno al saber al enseñar, donde todas, todos, cada uno y cada una se articula desde su singularidad. (pp. 23-24)

Pero esta no es la única forma de definir el aprendizaje⁷. Cada posicionamiento teórico produce un recorte disímil, y esta diversidad está presente en el contexto conceptual seleccionado en los trabajos de tesis referidos a este tema.

En tal sentido, encontramos un grupo de estudios que analiza el aprendizaje de la lectoescritura (los procesos de adquisición, los conocimientos previos) y la relación con el saber en adolescentes mientras transitan sus estudios secundarios, la alfabetización, el desarrollo madurativo y el rendimiento escolar, la relación aprender y autoridad. Aquí se incluyen estudios sobre: *Primeros acercamientos a los procesos de lectura: la lectura en voz alta por parte de un adulto y la escucha implicada de un niño; Relación con el saber de adolescentes insertos en comunidades mapuches que transitan sus estudios secundarios; concepciones de autoridad y su relación con el aprender desde la perspectiva de los estudiantes de escuelas secundarias.*

Otros estudios, desde perspectivas teóricas más cognitivas y/o neurocientistas, focalizan sobre las funciones intelectuales de los sujetos (por ejemplo, las funciones ejecutivas) y su entorno ecológico (las representaciones internas de apego). También, sobre la inteligencia emocional como capacidad para gestionar las propias emociones. Aquí se ubican tesis sobre: *Funciones ejecutivas y rendimiento escolar; La relación entre el rendimiento escolar y las representaciones internas de apego en niños de ocho años que concurren a colegios; Exploración acerca del abordaje de la inteligencia emocional dentro de las aulas del primer ciclo de educación.*

8. Adolescencia y sus problemáticas

La adolescencia es una etapa evolutiva, de transición entre la infancia y la adultez, caracterizada por crisis y grandes transformaciones, en contextos muy diversos que permiten considerar que la construcción subjetiva no ocurre de modo homogéneo: podemos hablar de las adolescencias, en plural. El grado de conflicto emocional que experimentan los sujetos adolescentes estaría en función de la moratoria social (tiempo para diferentes ensayos, retroceder, analizar, experimentar con diferentes roles), que es diferente en cada sociedad (Erikson, 1980). Haciendo referencia a tal moratoria, Margulis y Urresti (1998) sostienen que se enfrenta, en la actualidad, con nuevos desafíos y diversos conflictos.

Algunos tópicos de estudio, orientados tanto a adultos como a pares, son la agresión (conducta que se centra en hacer daño o perjudicar a otra persona),

⁷ Autores como Pain, Müller, Fernández, Baraldi, González, Atrio, Baeza, Laino, Schlemenson construyen sus propias conceptualizaciones sobre aprendizaje (Bertoldi et al., 2023).

maltratos, *bullying*, con variadas manifestaciones. Otras situaciones se relacionan con conductas de riesgo, como los consumos problemáticos, las parejas conflictivas, los trastornos alimentarios o la maternidad en la adolescencia y la presencia de apoyos socioafectivos, como la familia y las instituciones escolares. En muchos casos, esas problemáticas se hacen presentes en el ámbito institucional educativo, ya sea en el nivel medio o en los inicios de la etapa universitaria.

Alrededor de estas cuestiones, se encontraron tesis como: *La agresividad en el nivel medio: el maltrato entre iguales; agresores, víctimas y testigos en la escuela; El aprendizaje como espacio posibilitador de cura de las adicciones.*

9. Intervención psicopedagógica en equipo interdisciplinario de educación

La intervención psicopedagógica en el ámbito educativo data, en Argentina, desde las décadas de los sesenta y los setenta; una intervención desde los gabinetes psicopedagógicos centrada en el educando con el fin de orientarlo "adecuadamente". Época donde la selección y la adaptación eran objetos psicopedagógicos privilegiados, como así también los conceptos de rendimiento, aprendizaje y las técnicas psicométricas (tests, métodos de estudio y de aprendizaje, entre otros). Es a partir de los ochenta cuando se gira de esta intervención individual hacia lo interdisciplinario, institucional, grupal y preventivo, desde equipos técnicos interdisciplinarios (psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales, etc.), que, en nuestro país, adoptarán diferentes denominaciones.

Las incumbencias profesionales lo expresan del siguiente modo: "Realizar procesos de orientación educacional [...] en las modalidades individual y grupal" (Argentina, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1984, Anexo). También es de señalar que, en los planes de estudios de todas las carreras, se prevé la formación en este tipo de intervención. Además, es tema de estudio de un equipo de una de las universidades analizadas.

En este marco, los temas de tesis versan sobre la función del equipo, la intervención psicopedagógica, los posicionamientos profesionales, las prácticas profesionales, las teorías implícitas (sobre la intervención, sobre los actores institucionales), el imaginario o las representaciones sociales que se juegan entre psicopedagogo y actores del sistema educativo.

Aquí, algunos títulos de tesis son los siguientes: *El papel del equipo profesional en el jardín maternal municipal; La intervención del psicopedagogo en un equipo interdisciplinario en el sistema educativo; Teorías implícitas de los distintos actores institucionales frente al trabajo de los psicopedagogos en la escuela técnica.*

10. Recursos de intervención psicopedagógica

Esta área es un tema en desarrollo. Una universidad tiene prevista una orientación en el plan de estudios, que se focalice en la construcción y la selección de los materiales didácticos para niños con necesidades educativas específicas.

Aquí los temas que se indagan están referidos al uso de ciertos recursos literarios (libro álbum), a la herramienta del arte para la intervención en diversos contextos (socioeducativos, de encierro), a los museos como espacios de aprendizaje y a las TIC como estrategia psicopedagógica.

Los títulos de las tesis que indagan acerca de tales recursos son: *Arte... utopía de la esperanza: el aprendizaje como un posible efecto subjetivo del arte*; *Aprendizaje en museos virtuales*; *La ludoteca como dispositivo de aprendizaje*.

11. Intervención psicopedagógica en equipos de salud, psicopedagogía laboral y psicopedagogía comunitaria

En este eje, se ubican investigaciones que se desarrollan en el ámbito de la salud, tal como se expresa en algunos perfiles profesionales de los planes de estudios, y en las incumbencias o alcances del título profesional, que hacen referencia a intervenciones psicopedagógicas en equipos del ámbito de la salud y la salud mental. En las tesis, se abordan temáticas vinculadas al juego en la intervención psicopedagógica, la prevención y la corresponsabilidad. Son ejemplos de esto las investigaciones sobre *El juego como abordaje psicopedagógico en los sujetos en situación de enfermedad en el hospital*; *Una mirada psicopedagógica desde la prevención y la corresponsabilidad en las redes en salud*.

También, en este eje, se ubican investigaciones que se desarrollan en el ámbito de lo laboral, tal como lo expresan algunos perfiles profesionales de los planes de estudios al referirse a los aportes desde el saber psicopedagógico en ámbitos institucionales y en el área de recursos humanos.. Si bien se trata de un ámbito profesional de desarrollo más lento, los temas de investigación están relacionados con la capacitación acerca del uso de instrumentos específicos y la educación permanente en profesionales. Los títulos de las investigaciones refieren a: *El valor de la capacitación virtual (en contexto de pandemia) de los instrumentos M.I.R.Ar. (Monitoreo de Interacciones Receptivas en salas de Argentina) y la escala HOME (Home Observation for Measurement of the Environment)*; *Trayectorias de Educación Permanente que realizan los/las graduados/as de Psicopedagogía durante los primeros cuatro años de ejercicio profesional, y las motivaciones que los llevan a realizarlas*.

Finalmente, el eje comunitario -que es un ámbito de intervención reconocido más recientemente- analiza la urgencia y la intervención de los equipos técnicos, las intervenciones psicopedagógicas, el lugar del psicopedagogo. Aquí ubicamos las siguientes investigaciones: *Intervenciones psicopedagógicas en instituciones estatales que trabajan con adolescencia(s)*; *La urgencia y la intervención de los equipos técnicos en los Centros de Alta Contención*; *El lugar del psicopedagogo en la formación de operadores/as territoriales de la Unidad Ejecutora Local en violencia familiar*.

12. Problemas/dificultades de aprendizaje

El primer objeto de intervención del psicopedagogo estuvo dirigido a atender los problemas/dificultades de aprendizaje en niños escolarizados desde los gabi-

netes escolares incluidos en las escuelas primarias; luego, en las escuelas de nivel medio. Paulatinamente la atención fue girando hacia el ámbito de la salud pública y del consultorio privado. En las incumbencias profesionales, se expresa de la siguiente manera: "Realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje" (Argentina, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1984, Anexo).

La temática de los problemas/dificultades de aprendizaje o, como dice A. Fernández, en *La inteligencia atrapada*, "la creatividad encapsulada, la curiosidad anulada, la renuncia a pensar, conocer y crecer" (1987, p. 30) son arduamente discutidas en el campo psicopedagógico. No existe una sola forma de definirla y, en cada definición, existe un posicionamiento teórico-epistemológico que produce una conceptualización específica.

Estas investigaciones dan cuenta de que las problemáticas de estudio son muy diversificadas. Se mantienen algunas relacionadas con la vulnerabilidad y los problemas de aprendizaje. Se presentan nuevas vinculadas a las dificultades atencionales, a las patologías del lenguaje, a los trastornos genéticos/cromosómicos y a nuevas formas de expresión social de los malestares. Se reeditan otras, como la atención de la dislexia.

Referidas a estos temas, se ubican tesis cuyos títulos son: *Psicopedagogía, adolescencias vulnerables, diversidad y problemas de aprendizajes; Intervenciones realizadas en tratamientos psicopedagógicos, en situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio, con niños que presentan dificultades atencionales; Modelos de intervención psicopedagógicos utilizados en niños con dislexia.*

13. Orientación vocacional ocupacional

La orientación vocacional es una práctica profesional específica. Marina Müller (1991) señala que es un campo desde donde se puede analizar cómo se aprende a elegir en distintas etapas de la vida, cómo se elabora y cambia la identidad vocacional-ocupacional.

Esto se materializa en las incumbencias profesionales: "Realizar procesos de orientación [...] vocacional-ocupacional en las modalidades individual y grupal" (Argentina, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1984, Anexo). Aquí también se encuentran equipos de investigación trabajando en esta línea de estudio.

Las tesis estudian temas vinculados a los procesos de orientación, procesos de identificación y la construcción de proyectos vocacionales como espacio posibilitador de subjetividad. También, a la dimensión ideológica en la práctica y como intervención pedagógica.

En relación con este ámbito profesional, los títulos de las investigaciones versan sobre: *Identificaciones y construcción de proyectos vocacionales grupal en escuela secundaria; la dimensión ideológica en las prácticas de orientación vocacional; En el horizonte de futuros aprendizajes: las prácticas de orientación vocacional pensadas como espacios posibilitadores de subjetividad.*

14. Epistemología disciplinar y análisis de referentes

La epistemología disciplinar de la Psicopedagogía se está constituyendo en un campo de estudio y de investigación específico. Se trata de un campo que permite analizar los problemas y las discusiones de índole teórica, metodológica y de investigación, propios de nuestra disciplina para establecer, desde allí, criterios de validación específicos. Algunos planes de estudios incluyen lo epistemológico en cátedras específicas; otros se lo plantean entre los objetivos de la carrera y el perfil profesional. En una de las universidades analizadas, es una línea de investigación.

En este punto, se observan tesis vinculadas al análisis epistemológico de conceptos psicopedagógicos, su encuadre cultural y sus desplazamientos conceptuales, a la recuperación de la historia de vida de referentes de la Psicopedagogía y a la configuración geográfica de la Psicopedagogía en América Latina

Algunos títulos de tesis: *Condiciones histórico- culturales que permitieron la aparición del concepto "autoría de pensamiento" en la obra de la psicopedagoga Alicia Fernández y tipo de procedimiento racional que utiliza la autora para su elaboración; Referentes de psicopedagogía: historia de vida de Haydée Echeverría y sus aportes al campo psicopedagógico.*

15. Aprendizaje en Adultos Mayores

Esta área es un tema en desarrollo en una universidad que la tiene prevista como una orientación del plan de estudios y lo expresa así: "Desarrollar estrategias de intervención en proyectos vinculados a la tercera edad".

Los temas que se tratan son los siguientes: estado cognitivo, estimulación cognitiva, proyecto de vida, aprendizaje informal.

Se ubican estudios titulados: *El estado cognitivo de adultos mayores institucionalizados y no institucionalizado; Educación y proyecto de vida en adultos mayores; Las personas mayores y el aprendizaje informal del uso del celular.*

16. Trayectorias escolares/educativas

Las trayectorias escolares refieren al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad (punto de partida, procesos y resultados del aprendizaje). Implica conocer la historia de cada alumno en el aula (con un docente y pares), en la escuela (con autoridades). La trayectoria escolar es una noción que interpela y moviliza a las escuelas a buscar estrategias de trabajo que garanticen la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada alumno. Si bien las incumbencias profesionales no incluyen este concepto -quizás porque se trata de un concepto más reciente-, nos parece oportuno esta frase que se expresa en el Documento de la Organización de Estados Iberoamericanos (2016) respecto a que en "el acompañamiento de las trayectorias escolares entran en juego prácticas e ideas respecto del aprendizaje y del éxito y fracaso escolares que es útil poner al descubierto" (p. 1).

Los principales temas que abordan están asociados a las trayectorias escolares de alumnos en escolaridad primaria y secundaria, así como a las intervenciones docentes sobre ellas.

Algunos títulos de tesis: *Las trayectorias escolares y los movimientos en pos del lazo*; *Problemática de las intervenciones docentes ante trayectorias escolares discontinuas, en alumnos de primaria*.

17. Educación, aprendizaje y TIC

Este grupo centra su interés en los vínculos entre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la educación y el aprendizaje. Se trata de una temática de las últimas décadas.

La revolución multimedia, ha producido modos de representación vinculados a la primacía de la imagen, de lo visible sobre lo inteligible a través de un poderoso aparato de formación que opera masiva y tempranamente construyendo en los niños nuevas relaciones entre el ver y entender aún antes de que aprendan a hablar, a leer y escribir. (Guyot, 2011)

Las TIC están presentes en el aula; intervienen proponiendo al docente nuevas formas de presentar el conocimiento y desafían a los alumnos a construir nuevas modalidades de aprendizaje para apropiarse de los conocimientos escolares/curriculares. Por ello se constituye en un objeto de estudio psicopedagógico.

Los principales temas están relacionados con el aprendizaje asistido por recursos tecnológicos (computadora, *laptops*) como herramienta de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en el nivel primario, secundario y al uso de las TIC en la práctica docente.

Se encontraron estudios titulados: *Aprendizajes con TIC en estudiantes de 4to y 5to año del nivel secundario*; *Las Tecnologías de Información y Comunicación en la práctica docente de nivel primario: el caso de Aulas Digitales Móviles*.

18. Posición docente

Miriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014) definen como posición docente a aquella que

se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella. (p. 166)

Desde esta conceptualización, se observa la relevancia de conocer los modos en que los docentes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, los desafíos y las utopías que se plantean, en este caso, sobre el sujeto en situación de aprendizaje. Los temas estudiados buscan desentrañar la posición docente fren-

te a niños en atención psicopedagógica y sus aprendizajes escolares; posición docente y construcción de aprendizajes en sujetos con maltrato infantil; posición docente y escuela salesiana.

Se encontraron estudios titulados: *Posiciones docentes en la construcción de aprendizajes en niños y niñas víctimas de maltrato infantil de escuelas primarias; Posición docente, niños en atención psicopedagógica y aprendizaje: escuelas primarias.*

19. Familia y escuela

Esta relación es fundamental desde los inicios de la escuela. El sistema familiar, considerado como una red intersubjetiva que implica filiación y transmisión a cargo (parcialmente) de la socialización primaria, ha cambiado significativamente su configuración, sus modalidades de funcionamiento y sus relaciones con el sistema escolar (Baeza y Bertrán, 2013). Hoy se asiste a nuevas demandas y responsabilidades entre estos dos sistemas que requieren consensuar sus funciones.

Los temas que aquí se abordan son el ingreso y/o cambio de escuela, la relación familia - nivel primario - escuela especial.

Las tesis aquí refieren a: *Intervenciones escolares en torno a las creencias de los padres acerca del ingreso y/o cambio de escuela de sus hijos; Representaciones que tienen sobre los niños con dificultades de aprendizaje (sin discapacidad) del nivel primario y sus familias acerca del tránsito por la Escuela Especial.*

Cierre

La sistematización y el análisis de los títulos de las tesis de grado realizadas en las universidades públicas nacionales nos brindó información general de los intereses cognitivos de los estudiantes de Psicopedagogía, así como de los docentes-investigadores de las unidades académicas.

Además, nos permitió acceder a ciertos componentes significativos de sus estudios, a saber: el ámbito de inserción, el nivel educativo (en los casos que se trata del sistema educativo), el grupo de edad, las unidades de análisis, el tipo de estudio. En particular, hizo posible identificar la amplia variedad de temas, objetos de estudio de los estudiantes, que, en su mayoría, responden al perfil profesional previsto en los diferentes planes de estudios, a las incumbencias profesionales de los psicopedagogos y a las *líneas de investigación* de cada una de las universidades analizadas.

Estamos convencidos de la relevancia de los aportes de este tipo de sistematizaciones en tanto exponen el modo de relación investigación-Psicopedagogía. Al mismo tiempo, nos hace posible revisar en qué medida esta producción es "psicopedagógica" aportando así a fortalecer la especificidad de nuestro campo disciplinar.

Referencias bibliográficas

- Argentina, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1984, 2 de noviembre). *Resolución N° 2.473/84. Competencias del título de psicopedagogo*.
- Baeza, S. y Bertrán, A. (2013). *Nuevas familias. Nuevos alumnos. Nuevas escuelas. Un GPS para el camino*. CEPA.
- Bertoldi, S., Enrico, L., Fernández, M. L. y Sánchez, M. D. (2023). *Diccionario de Psicopedagogía. Una introducción a los conceptos de las prácticas de conocimiento psicopedagógico*. La Hendija.
- Bolletta, V., Castillo, A. y Scalesa, R. (2016). Producción de conocimiento en el campo psicopedagógico. Las tesis en una carrera de grado. En *Actas I Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines*. Universidad Nacional del Comahue.
- Echevarría, H. (2014). Trabajo final de grado y teorías implícitas. Nivel Universitario. En *Actas II Jornadas de investigación e intervención en psicopedagogía*. Universidad Católica de Córdoba.
- Echevarría, H. y Vadori, G. (Eds.) (2014). *Los alumnos de grado: ¿pueden crear conocimientos o sólo reproducir?* HomoSapiens.
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Taurus.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2021). *Psicopedagogía. Revisión de conceptos y problemas. La construcción de conocimientos en la especificidad del campo profesional*. Biblos.
- González, L. (2003). *Páginas de radio: escuela*. Ediciones del Boulevard.
- González, L. (2008). *Amor, sexualidad y educación: reflexiones acerca de los mitos, prejuicios y realidades de una ¿posible? educación sexual*. Ediciones del Boulevard.
- González, L. y Orchanski, E. (2013). *Estación infancias. Un viaje interdisciplinario*. Ediciones del Boulevard.
- Guyot, V. (2011). *Aprendizaje y conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. 1° ed., Lugar Editorial.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Juárez, E., Nasif, R. y Zamudio, S. (2023). Escritura colaborativa y construcción de autoría en trabajos finales de la Licenciatura en Psicopedagogía. En S. Bertoldi, M. Etchegorry, M. A. Martinelli y M. C. Flores (Comps.), *Prácticas de investigación ¿Psicopedagógicas? Acta de jornadas* (pp. 230-236). RedIIP. <https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2024/02/Publicacion-Red-19-02-2024-1.pdf>

López, E., Durán, V., Achával, C., Olivieri, A., Aldao, C., Cernusco, C., Bustos, M. A. y Rodríguez, C. (2023). La construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura: la posición del escribiente. En S. Bertoldi, M. Etchegorry, M. A. Martinelli y M. C. Flores (Comps.), *Prácticas de investigación ¿Psicopedagógicas? Acta de jornadas* (pp. 224-229). RedIIP. <https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2024/02/Publicacion-Red-19-02-2024-1.pdf>

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides, M. C. Laverde y C. Valderrama (Eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21). Siglo del Hombre Editores.

Müller, M. (1991). Orientación vocacional y aprendizaje de la elección en contextos educativos. *Revista Aprendizaje Hoy*, 19.

Neme, E. (2021). La Investigación en Psicopedagogía: el recorrido trazado en UCSE ayer y hoy. En E. Etchegorry, S. M. Bertoldi, M. A. Martinelli y M. C. Flores (Comps.), *Actas de la I Jornada Nacional de REDIIP ¿Para qué investigar en Psicopedagogía?* (pp. 63-72). Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/400>

Organización de Estados Iberoamericanos (2016). *Trayectorias teóricas-trayectorias reales*. https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf

Sabino, C. (1986). *El proceso de investigación*. Editorial Humanitas.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11(11), 1-25. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf

Tamayo y Tamayo, M. (1999). *El proceso de la investigación científica*. Limusa Noriega Editores.

Prácticas profesionalizantes: conocer y saber psicopedagógico Aprendiendo desde la bidimensionalidad del campo psicopedagógico y la responsabilidad social

Professionalizing practices:
Knowing and psychopedagogical knowledge
Learning from the two-dimensionality of the
psychopedagogical field and social responsibility

Elisa Emma Azar ¹

Resumen: *Comprendemos que el proceso de constitución de la Psicopedagogía ocurre a partir de una constante relación dialógica entre concepciones teóricas e intervenciones profesionales, a partir de la cual se conforma un campo disciplinar bidimensional en el sentido que, simultáneamente, se constituye como campo explicativo de los problemas que aborda y campo práctico de intervención. Entendemos que la formación de futuros psicopedagogos requiere de la adquisición de conocimientos, competencias, actitudes y disposiciones, que conforman el saber psicopedagógico, que habilita a la intervención profesional.*

El presente escrito da a conocer la propuesta formativa desde dos cátedras de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Córdoba, articuladas a un programa de Responsabilidad Social Universitaria. Para ello, el escrito cuenta con tres apartados; en el primero, se explicitan cuestiones disciplinares y aspectos epistemológicos que

¹ Doctora en Psicopedagogía. Magíster en Planificación y Gestión Educacional. Especialista en Psicopedagogía (Orientación en Sociopsicogénesis). Licenciada en Psicopedagogía con orientación en Clínica Psicopedagógica. Profesora Universitaria en Psicopedagogía. Docente, investigadora y directora de programa de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en la Universidad Católica de Córdoba. Orientación y asesoría profesional privada. Córdoba, Argentina.
Correo electrónico: eazar2002@yahoo.com.ar; 0831593@ucc.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0867-4299>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 131-143.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)09](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)09) / Recibido: 08/04/2024 / Aprobado: 30/07/2024.



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

son sustento de las propuestas curriculares de las cátedras. En un segundo apartado, se da cuenta de lo que se comprende como práctica profesionalizante en la formación de psicopedagogos. En el último, se presenta la propuesta curricular ofertada.

Palabras clave: Psicopedagogía, formación, prácticas profesionalizantes, responsabilidad social

Abstract: We understand that the constitution process Psychopedagogy occurs from a constant dialogic relationship between theoretical conceptions and professional interventions, from which a two-dimensional disciplinary field is formed in the sense that it is simultaneously constituted as an explanatory field of the problems it addresses and practical field of intervention. We understand that the training of future psychopedagogues requires the acquisition of knowledge, skills, attitudes, and dispositions, which make up the psychopedagogical knowledge, which enables professional intervention.

This document presents the training proposal from two chairs of the Bachelor's Degree in Psychopedagogy at the Catholic University of Córdoba, articulated to a University Social Responsibility program. To this end, the document has three sections. The first one explains disciplinary issues and epistemological aspects that support the curricular proposals of the chairs. In a second section, an account is given of what is understood as professionalizing practice in the training of psychopedagogues. In the last one, the curricular proposal offered is presented.

Keywords: Psychopedagogy, training, professional practices, social responsibility

Entendemos que, hoy más que nunca, los docentes, dentro de la universidad, estamos llamados a ser agentes de cambio, para lo que debemos presentar conocimientos teóricos y prácticos que colaboren en la búsqueda de resolución de los problemas que sufre la sociedad, en especial, la pérdida de sentido, la pobreza, la desigualdad de oportunidades, etc. Lo que implica propuestas educativas que posibiliten al futuro profesional alcanzar un desempeño integral; para eso, se requieren conocimientos (saber y saber conocer), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser y saber estar). En este escrito, haremos foco en la formación para la intervención profesional psicopedagógica, para lo cual revisaremos conceptos y características propias de esta disciplina.

La Psicopedagogía: su origen, devenir y especificidad

Sobre la Psicopedagogía, Moreu y Bisquerra (2002) publican los resultados de una investigación que incluye desde finales del siglo XIX y se centra en las primeras décadas del siglo XX y se orientó a descubrir dónde, cuándo y en referencia a

qué aparece el término psicopedagogía y sus derivados. Para ello, realizan un recorrido por los ámbitos alemán, anglosajón, francófono, español e italiano y concluyen que, aunque la práctica a la que refieren se origina a finales del siglo XIX, el uso del término comienza en Francia a partir de 1908. Lo expresan de la siguiente manera:

Estas primitivas referencias terminológicas se producen en el ámbito de la educación de los deficientes (psíquicos y sensoriales), intentando definir una zona de actuación interprofesional entre el maestro y el médico o entre el maestro, el médico y el psicólogo, [más tarde] se exportan las metodologías psicopedagógicas [...] a los ámbitos de la clínica mental, de la corrección, y protección de menores, y de la orientación escolar y profesional. (Moreu y Bisquerra, 2002, p. 25)

Respecto al ámbito profesional psicopedagógico, cuyo nacimiento se produjo en Europa, especialmente en Francia, España, Alemania e Italia, Pérez y Benítez (2010) sostienen que

La preocupación por la educación y el estudio del comportamiento humano ha estado presente en toda la historia de la humanidad. Sin embargo, el nacimiento de las ciencias pedagógicas y psicológicas como disciplina encargadas de construir conocimiento científico-experimental es muy reciente. (p. 896)

Las autoras advierten que, más allá de la corta vida de estas disciplinas -poco más de un siglo de historia-, debemos reconocer que el discurso positivista de la Pedagogía y la Psicología generó un enorme impulso, tanto de intervenciones como de modelos teóricos en Europa y América. A ello, añadimos la necesidad de reconocer que gran parte de los desarrollos de ambas disciplinas han adherido a otros paradigmas, tales como el constructivista, humanista, etc.

Pérez y Benítez vinculan el nacimiento de la Psicopedagogía a los avances en Pedagogía y Psicología, y reconocen que

La psicopedagogía es una consecuencia directa del nacimiento de la pedagogía y la psicología experimental, sobre todo aplicada al ámbito de las deficiencias físicas y mentales. La preocupación que existía en ese momento por la infancia (paidología y child study) junto a la obligatoriedad de la enseñanza, y la emergencia de la experimentación aplicada al estudio de las diferencias individuales, sientan las bases científicas disciplinares y sociales del profesional actual de la psicopedagogía. Había que educar a la ciudadanía, pero para ello había que construir el conocimiento que permitiera la explicación de su comportamiento individual, ante situaciones específicas de aprendizaje. (2010, p. 896)

En Argentina, más precisamente en Córdoba, a comienzos de la década del cincuenta, podemos encontrar los orígenes de lo que luego será la formación del profesional psicopedagogo, hasta entonces inexistente. Rastreamos ese origen en el ámbito de la Medicina, más precisamente, en la Escuela de Auxiliares de la Facultad de Ciencias Médicas, cuando, en el Hospital San Roque de la ciudad de

Córdoba, se brindaba una formación centrada en conocimientos de Neurología, Psicometría y Reeducción Pedagógica. Para ingresar a dicha formación, se requería título docente. El propósito era capacitar a los maestros, para que pudieran colaborar con los niños que presentaban dificultades para aprender. Estos docentes capacitados en dicha formación se desempeñaron tanto en hospitales como en escuelas. El abordaje fue pedagógico reeducativo-terapéutico².

Con respecto al inicio de la formación de psicopedagogos en Córdoba, dimos cuenta en otro trabajo en el inicio de la década del cincuenta,

Un sacerdote, el Dr. Filemón Castellano, a su regreso de Europa incorpora la enseñanza de la teoría Psicoanalítica de S. Freud a su cátedra de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C. [y gestiona para que] *a mediados de los años '50* se implemente en esa Facultad la carrera de Psicopedagogía, en la que se inscribe un pequeño número de alumnos, en general docentes que buscan perfeccionamiento.

Por resolución decanal del 25/04/56 dicha carrera se transforma en la de Psicología y Pedagogía. Un año más tarde la citada carrera se organiza como Departamento. A finales del año 1958 el Departamento de Psicología y Pedagogía se escinde en los de Psicología y Pedagogía, con nuevos planes de estudios. El departamento de Pedagogía, por Ordenanza H. C. S. (29/12/58) crea la carrera de Pedagogía y Psicopedagogía, la que otorga el título de Licenciado en Pedagogía y Psicopedagogía. (Azar, 2014, pp. 30-31)

Como se advierte, la carrera de Psicopedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba se inicia en 1955, aunque prontamente la propuesta académica cambia y se otorga el título de Licenciado en Pedagogía y Psicopedagogía; luego de unos años, este título también se pierde. Ahora bien, en 1956, la Universidad del Salvador de Buenos Aires crea la carrera de Psicopedagogía, la que, con variaciones, se mantiene hasta hoy y le ha valido -entendemos erróneamente³-, en muchos trabajos, ser considerada como la primera propuesta de formación académica en nuestro país y en Latinoamérica.

Originada a partir de una práctica sustentada en la reunión de saberes pedagógicos, médicos-neurológicos y psicológicas, fue construyendo un objeto de es-

² No tenemos información fehaciente que se otorgue el título de psicopedagogo; no obstante, otras publicaciones (Giannone y Gómez, 2006, p. 3) así lo afirman.

³ Decimos erróneamente, ya que, como puede deducirse de lo arriba transcrito, el origen de la formación académica (como carrera universitaria), en Argentina, data desde 1955, cuando, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, se crea la Carrera de Psicopedagogía. Dicha titulación, en 1956, se transformó en Carrera de Psicología y Pedagogía, y en 1957 dio origen a la formación de dos departamentos, en el de Pedagogía se otorgaba el título de Licenciatura en Pedagogía y Psicopedagogía. Este título se perdió a fines de la década del setenta. La información se conoció en 1998, a una semana de haberse creado la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba. En dicha ocasión, como miembros del Colegio de Psicopedagogos de Córdoba, fuimos a solicitar la posibilidad de que se habilite impartir allí la Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, dándonos cuenta de que debíamos solicitar que se restituya el espacio perdido.

tudio y campo de actuación propio, campo de actuación controvertido, creemos, especialmente por la complejidad y la dimensionalidad de su objeto, así como por los diferentes lineamientos teóricos y metodológicos, que son sustentos de las actuaciones de los psicopedagogos. Sostienen Moyetta y Jakob que, en el campo psicopedagógico, "confluyen perspectivas teóricas y procedimentales diversas e incluso contradictorias acerca de su objeto de reflexión e intervención, además de condicionantes de tipo ideológico y ético que sesgan la intervención" (2015, p. 1).

Un recorrido por diversas publicaciones nos permite acordar con Barilá cuando expresa que "la Psicopedagogía desde su institucionalización académica en distintos países de América del Sur, emprendió un camino de redefinición de sus campos de acción, amplió sus intervenciones circunscritas al ámbito clínico y desarrolló procesos de intervención relativamente propios" (2018, p. 218).

Este trabajo se sustenta en la comprensión de la Psicopedagogía como disciplina social y humana y se reconoce la complejidad tanto de su objeto de estudio e intervención -el sujeto en situación de aprendizaje-, como la de su campo teórico y práctico.

Como ya expresamos (Azar, 2017), sostenemos que el aprender

Es un proceso que se realiza en función de ciertas estructuras que son inconscientes, (nunca es consciente para el sujeto el proceso por el cual aprende) y en un contexto, es decir, solo es posible dentro de una relación vincular, construida en un determinado contexto natural, histórico, social y cultural (situación).

Cada persona utiliza para aprender sus herramientas genéticas, físicas, biológicas, mentales (cognoscitivas-afectivas), sociales, implicando sus convicciones de fondo, su acervo de saber, sus ideas y conocimientos anteriores, sus hábitos⁴, sus capitales, su *illusio* y en este sentido se aprende desde la propia historia personal-social así como desde la modalidad de pensar y aprender construida en una trayectoria de experiencias, para lo cual fue necesario que por medio de una relación primaria dadora de sentido se haya instalado en el sujeto por vía del afecto, el deseo de aprender, el deseo de conocer.

Es así que el aprender, proceso que ocurre en la dinámica de la educación, implica una relación vincular al menos entre dos personas un enseñante y un aprendiente; el aprender (proceso intransferible) no es posible a expensas de un contexto social. [...] Es a partir de habitar un contexto natural y cultural determinado donde se mantienen relaciones intersubjetivas (acciones comunicativas y/o interacción con madre, padre, semejante, docente, etc.), que el aprendiente incorpora, metaboliza

⁴ "Hablar de hábitos es plantear que lo individual e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo". Por otro lado, "el hábito no es el destino [...] siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentando de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable más no inmutable" (Bourdieu y Wacquant, 1995, pp. 87-99).

la cultura, construye conocimientos sobre los objetos, sujetos, hechos, legalidades, normas, etc. En otras palabras, la interacción entre los sujetos, regulada por normas y mediada lingüísticamente, permite la construcción del mundo social, del mundo objetivo y el subjetivo, de manera complementaria uno de otro. (p. 108)

Es así que la práctica psicopedagógica refiere a la intervención en y desde el campo disciplinar. Sustentan esta afirmación:

- a) una determinada concepción de objeto disciplinar, "objeto-sujeto [...] (aprendiente) en tanto partícipe de una escena que lo significa como tal en relación a otro significado como enseñante. Implica una realidad compleja, donde se entran de manera diversa y singular aspectos sociales, culturales, orgánicos, corporales, afectivos, cognitivos, económicos, políticos, institucionales, etc." (Azar, 2012, p .81);
- b) comprender hoy a la psicopedagogía con estatus disciplinar, y que ésta se articula en un campo científico bi-dimensional, esto es teórico-explicativo y proyectivo-práctico (Azar, 2009, 2012);
- c) reconocer que estos aspectos epistemológicos impactan en la formación de los futuros profesionales; y finalmente,
- d) que desde esos fundamentos se construye un posicionamiento en el campo y en la práctica pre-profesional y profesional, que caracterizamos como clínico-relacional y situado (Azar, 2017).

Entendemos que estas consideraciones realizadas sobre la Psicopedagogía, su origen, su devenir y su objeto de estudio otorgan especificidad, sentido y dirección a la intervención profesional.

Sobre la práctica profesional y preprofesional

En el campo disciplinar psicopedagógico, es claro el aspecto relacional entre las dimensiones teórico-explicativa y la proyectiva-práctica (Azar, 2009), en tanto la teoría es sustento de las prácticas y es en estas donde surgen los interrogantes que pondrán en marcha la producción de nuevos conocimientos teóricos. Dicho de otro modo, las teorías permiten la elaboración de hipótesis para el acercamiento al objeto, así como la interpretación de los indicios, pero, al mismo tiempo, estas pueden ser ampliadas y corregidas a partir del trabajo de campo. Por otra parte, la intervención es un accionar direccionado a generar cambios o, al menos, lo pretende. Por tanto, en el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales, toda intervención tiene una dimensión política, que debe ser esclarecida, más allá de que, realizada desde el ejercicio profesional de un campo disciplinar, suponga una dimensión de racionalidad.

Como ciudadanos, nacemos y nos constituimos en sujetos subjetivos, cognoscentes y sociales en una determinada cultura y sociedad, en tanto profesionales formados en instituciones educativas insertas en un contexto social e histórico; más aún, en tanto profesionales que procuramos salud en el aprender

de los sujetos, ¿podemos ser apolíticos?⁵ Entiendo que, de forma explícita o no, todo psicopedagogo ejerce su profesión desde una concepción de hombre, persona, educación, aprendizaje, etc.

Las prácticas preprofesionales y profesionales requieren un trabajo de construcción de conocimiento, demandan una actitud dialógica con el objeto, así como la concreción de operaciones lógicas y de estrategias procedimentales. Es necesario advertir que, así como las técnicas utilizadas no son neutras, tampoco lo es el registro de datos. En este sentido, en la Psicopedagogía Clínica, es importante rescatar al psicopedagogo en su aspecto de sujeto investigador, como constructor de realidades, en el que se dan los fenómenos de implicancia y transferencia. Coherentes con lo ya señalado, reconocemos que nuestros propios sistemas simbólicos son instrumentos de conocimiento y de construcción de lo real, pues, es desde ellos que percibimos, comprendemos y construimos el mundo y acordamos que un estímulo no queda definido como tal hasta tanto no se aplique un esquema asimilativo-interpretativo que dé cuenta de él. En este sentido, el "indicio" es una construcción; el "dato"⁶ nunca es ni será "realidad pura".

En esta misma línea de pensamiento y posición disciplinar, se comprende que el común denominador de todo desempeño profesional psicopedagógico tiene como especificidad y finalidad realizar intervenciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprender de las personas, camino este para el pleno desarrollo humano. Tarea que demanda ofertar espacios en los que se propicie, se mantenga o restituya el placer de aprender. Adherimos a Alicia Fernández (1994) en cuanto pensamos que el propósito de toda intervención es la de propiciar espacios subjetivos y objetivos, donde la autoría de pensamiento y acción pueda surgir. Esta finalidad, evidencia la consideración ética de respetar la singularidad de cada sujeto aprendiente, independientemente de su nivel de análisis (individuo, grupo, organización o comunidad).

En este punto, creemos necesario dejar explícito que los marcos legales y teóricos que regulan la profesión -Ley de Ejercicio Profesional 7619; Resolución N 2473. Incumbencias Profesionales del Psicopedagogo (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1989); Principios Generales del Código de Ética (Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba, 1987); Marina Müller (1984, 1989); Sara Pañ (1975, 1985); Alicia Fernández; (1987, 1994, 2000a, 2000b); etc.- establecen al "proceso de aprendizaje humano" como el objeto de estudio e intervención

⁵ ¿Qué es política? El origen etimológico del término deriva tanto del latín como del griego antiguo y significa "de, para o relacionado con los ciudadanos". Según la Real Academia Española (2023), política es la actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, su voto o de cualquier otra forma. Una concepción que busca integrar distintas posiciones permite entender a la política como la actividad de quienes procuran obtener el poder, retenerlo o ejercerlo con vistas a un fin que se vincula al bien o al interés de la generalidad o pueblo.

⁶ Sobre el dato, señala Guber (2004, p. 85) "el mundo social es un mundo pre-interpretado por los actores, el investigador necesita desentrañar los sentidos y relaciones que construyen la objetividad social, el acceso a ello no es neutro ni contemplativo, pues el campo no provee datos sino información [...] lo que se releva es información sobre hechos que recién en el proceso de recolección se transforman en datos. Esto quiere decir que los datos son ya una elaboración del investigador sobre lo real".

psicopedagógica. Una lectura del contexto en la que se expresa "proceso de aprendizaje humano" nos reclama atender al *sujeto que aprende*, concebido como "sujeto en situación de aprendizaje" (Müller, 1984) o "el proceso de transmisión de conocimiento" (Paín, 1985, p. 108) o "sujeto autor" o "sujeto enseñante-aprendiente" (Fernández, 2000b) o "la comunicación educativa" (Laino 2000a, 2000b), en tanto estas consideraciones remiten al aprender y este a quien realiza la acción, es decir, al sujeto que se encuentra en situación de aprendizaje, lo que reclama la consideración de múltiples dimensiones del sujeto y de la situación.

Este sentido dado por el aprender de un sujeto queda aún más en evidencia cuando Paín⁷ construye los primeros soportes teóricos para una práctica profesional en el campo psicopedagógico (aún no definido). Sin la intención de definir un objeto, expresa lo siguiente:

El especialista en Ciencia de la Educación [...] se preocupa principalmente de construir las situaciones enseñantes que hagan posible el aprendizaje, implementando los medios, las técnicas y las consignas adecuadas para favorecer la corrección de la dificultad que presenta el educando. El psicólogo, (dedicado al aprendizaje) en cambio, se interesa por los factores que determinan el no aprender en el sujeto y la significación que la actividad cognitiva tiene para él; de esta manera la *actividad psicopedagógica se vuelve a descubrir la articulación que justifica el síntoma y a construir las condiciones de ubicación del sujeto en el lugar desde el cual el comportamiento patológico sea prescindible*. (1975, p. 12) [cursivas agregadas].

Más adelante, cuando enuncia el *proceso de transmisión de conocimiento* como objeto de estudio e intervención psicopedagógica, sostiene también que "no hay propiamente hablando, autoaprendizaje, pues las estructuras mentales no actúan en el vacío [...] se entiende aquí esa ausencia del otro, [...] puede haber en cambio, autodidactismo" (1985, p. 108).

Por su parte, Laino (2000b) propone como objeto de estudio -tanto de la Psicopedagogía como de la Pedagogía- a la "comunicación educativa", pero hace una diferenciación de perspectivas según la disciplina. Comprende Laino que

La construcción del dispositivo pedagógico-didáctico [...] le incumbe al pedagogo. Él es quien se hace cargo del planeamiento y diseño de estos dispositivos [...].

La prevención primaria, secundaria y terciaria relacionada con el proceso de aprendizaje le corresponde, como campo de acción al psicopedagogo. Esa prevención parte de la consideración de la relación educativa. (p. 27)

⁷ Sara Paín es argentina, nacida en 1931. Es Doctora en Filosofía (Universidad de Buenos Aires [UBA]) y en Psicología (Instituto de Epistemología Genética de Ginebra). Como docente de la Facultad de Psicología en la UBA, enseña en sus cátedras la Teoría Piagetiana. Comienza su tarea como psicopedagoga alrededor de 1960, en la ciudad de Buenos Aires. Es pionera en dar origen a publicaciones propias al campo psicopedagógico. Desde 1977, vive en París, lugar donde se exilió por causas políticas.

El aprendizaje propiamente dicho, por su parte, es objeto de estudio de la rama de la Psicología, que -entendiéndolo como proceso- elabora desde sus diferentes enfoques marcos explicativos. Pellón Suárez de Puga *et al.* refieren que

La psicología del aprendizaje es una disciplina que se encuadra dentro de la tradición de la psicología experimental que trata de explicar y predecir la adquisición, el mantenimiento y el cambio en la conducta de los organismos como resultado de la experiencia. (p. 13)

Así, en Psicopedagogía, por una parte, queda en evidencia que su profesional requiere atender no solo a la dimensión orgánica, corporal y cognoscitiva, sino también a la dimensión subjetiva, intersubjetiva y social del aprender y, por otra parte, que no puede confundirse a la Psicopedagogía, con la Psicología del Aprendizaje ni con la Pedagogía. Cuando Paín sostiene, como objeto de la Psicopedagogía, la trasmisión educativa, resalta la necesidad de reconocimiento mutuo, así como el carácter de escena, de situación, de encuentro entre personajes que desempeñan distintos papeles. En la trasmisión, hay "una implicación mutua que deja a ambos actores modificados luego del encuentro" (Vasen, 2008, p. 97).

Propuesta formativa desde la bidimensionalidad del campo y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

Les proponemos ahora volver a la afirmación "*referirnos a la práctica psicopedagógica es hacerlo a la intervención en y desde el campo disciplinar psicopedagógico*" y comentarles cómo, desde ella, se piensa y plantea el diseño de las cátedras y se delinea un proyecto de proyección social con vinculación curricular, acreditado en la Universidad Católica de Córdoba (UCC).

En la Licenciatura en Psicopedagogía de la UCC, soy docente en dos cátedras: Clínica Psicopedagógica, en tercer año e Intervención en las Instituciones Educativas, en cuarto año. Como se explicitó, es necesario transmitir el constante diálogo entre teoría y práctica; por ello, ambas cátedras consisten en la reflexión y la trasmisión teórica, así como en intervenciones en el campo de desempeño profesional.

La UCC ha decidido adoptar un modelo de enseñanza y aprendizaje con propensión a lo vivencial. Por eso, instituyó un paradigma de responsabilidad social universitaria que entiende que la universidad debe hacerse cargo de los impactos que genera; entre ellos, el impacto social y natural. En este enfoque, se enmarca la política de proyección social, que alienta al diseño y la ejecución de proyectos de extensión desde las cátedras en los que los estudiantes, de forma simultánea revisen aspectos conceptuales y profesionales de sus disciplinas, y realicen un servicio a una comunidad externa, tareas que demanda reconocer y brindar un servicio al territorio y aprender de él. Actividades, proyectos o programas que reconocen y valoran el aporte que la comunidad hace a la formación profesional; en este sentido, se entiende que los proyectos pretenden un impacto de ida y vuelta.

Ahora bien, al reconocer a la impronta institucional antes referida y a la concepción de formación que atiende a la bidimensionalidad del campo disciplinar, nos hemos propuesto pensar, planificar y actuar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de forma tal que la teoría y la práctica dialoguen y se construyan mutuamente. Con esta concepción, hace ya varios años, dirijo -junto a la docente adjunta, Dra. Rosana Enrico- un proyecto, hoy programa estable de responsabilidad social con articulación curricular llamado *Un puente de doble mano*.

La práctica profesionalizante es entendida como aquella que propone una articulación sustantiva entre la formación académica y las demandas del contexto sociocultural. Es esto lo que la define como una práctica eminentemente humana y social, en cuanto posibilita el desarrollo de vínculos entre los campos académicos, cívico y laboral desde un proceso formativo. Estamos convencidos de que la realización de prácticas profesionalizantes, en cuanto suponen el encuentro con los requerimientos del campo profesional, posibilitan un acercamiento al mundo del trabajo a partir de la experimentación de los procesos específicos del campo laboral, lo que luego permite la reflexión crítica que exigirá nuevos procesos de investigación, a modo de desarrollo disciplinar en correlación con la lectura de las demandas socioculturales actuales.

Así, las prácticas son pensadas como espacios de formación teórico-práctica y como ocasión de ejercer la responsabilidad social como futuros profesionales de la Psicopedagogía, como oportunidad de reflexión sobre la intervención profesional en el escenario escolar con el paradigma de prevenir-orientando o en espacios de asistencia, escenario escolar o el de la consulta, inmersos en el actual contexto social, económico, político y cultural que atraviesa el país. Escenario/s en el que se encuentran problemáticas complejas y cotidianas, espacios en los que se presentan las dificultades para aprender tanto de aprendientes-enseñantes/alumnos, como de enseñantes-aprendientes/maestros, familias, escuelas.

De las distintas dificultades que afronta la escuela hoy, destacamos al "fracaso escolar", al acoso y a los actos disruptivos, realidades complejas de múltiples causas que se entrelazan y obstaculizan su comprensión, en el sentido de despejar orígenes y sentidos, para poder identificar las correctas intervenciones que permitan superadora dicha dificultad. No obstante, entendemos denuncia con fuerza cierta disonancia-discordancia educativa entre la realidad de nuestros niños y familias y las demandas del mensaje escolar. Realidades que atentan contra las intenciones educativas de una escuela inclusiva, del respeto por las diferencias, de la igualdad de derechos para acceder al conocimiento, etc. El desafío es colaborar para la construcción de vínculos comunicativos saludables que posibiliten el aprender; brindar orientaciones al docente para que este pueda ejercer la difícil y necesaria tarea de constituirse como autoridad en el aula, en el sentido de asumirse conciencia reflexiva y de promover la conciencia de existencia en aula. Dicho de otro modo, colaborar para que el docente sepa hacer nacer en los estudiantes el deseo de aprender, aprender una disciplina (construir objetividad/conocimiento) simultáneamente y que estos, con otros y con los objetos, se constituyan en su dimensión subjetiva y social.

Los alumnos, futuros profesionales, con un determinado piso epistémico, se acercan al campo de práctica y tienen una consigna: realizar sus primeras apercpciones, poner la realidad "en pregunta" y construir su objeto de indagación-intervención. Se comprende que son los problemas planteados, la racionalidad cuestionada, la búsqueda de entendimiento lo que nos lleva a reconocer indicios que nos permiten construir respuestas y restablecer equilibrios momentáneos.

En este complejo panorama educativo, los espacios de supervisión del trabajo de práctica, ofertados por la cátedra, se proponen como tiempos y espacios para pensarse como profesionales de la educación y la salud. Se procura que los estudiantes puedan preguntarse: ¿qué es lo que hacemos y qué es lo que deberíamos dejar o empezar a hacer con las infancias, las adolescencias y los jóvenes de ahora?, ¿qué demanda pide auxilio?, ¿cuáles son los signos y síntomas que se manifiestan?

Se sostiene un modelo⁸ de intervención profesional en el que se parte de considerar que el sujeto aprendiente puede ser orientado en su proceso de aprender y que la intervención es pertinente para colaborar en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje. Asimismo, se comprende que una correcta intervención supone previamente la construcción de un conocimiento, eso es un diagnóstico que nos permita aprender al sujeto en su singularidad y, a partir de allí, establecer objetivos y elegir estrategias adecuadas al sujeto y a la situación. Se procura, desde las intervenciones psicopedagógicas en la escuela, promover a esta (la escuela) como espacio vital compartido entre sujetos que, desde distintas posiciones, crean, participan y sostienen acciones comunicativas, a través de distintos instrumentos y tipos de acciones (creaciones, juegos, lecturas, vivencias, etc.), a los fines de construir saber y conocimiento; así como propiciar el pleno desarrollo humano de los sujetos enseñantes-aprendientes.

Referencias bibliográficas

Argentina, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. (1989). *Resolución N° 2473. Incumbencias profesionales del Psicopedagogo.*

Azar, E. (2017). Reflexiones sobre el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en la escuela: la Psicopedagogía Escolar. En S. Gómez, *Psicopedagogía Indagaciones e Intervenciones* (107-133). Editorial Brujas.

⁸ Modelo entendido como una configuración, una representación de la realidad, un modo de aplicar el sustento conceptual que permite diseñar, aplicar y evaluar estrategias de intervención.

- Azar, E. (2009). Una reflexión sobre la teoría social, el campo psicopedagógico, su teoría y su práctica. *Diálogos Pedagógicos*, 7(14), 29-41. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/132/pdf>
- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. *Diálogos Pedagógicos*, 10(20), 74-98. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/205/11>
- Azar, E. (2014). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. EDUCC. Colección Cátedra.
- Barilá, M. I. (2018). Formación inicial. Intervenciones en clínica psicopedagógica, avatares y vicisitudes. En S. Vercellino y A. Ocampo González (Comps.), *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (pp. 215-231). CELEI.
- Bourdieu y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba (1987). *Ley de ejercicio profesional 7619*.
- Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba (1987). *Principios generales del Código de Ética*.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (1994). El porqué, para qué y cómo, de la insistencia de la pregunta: "qué es la Psicopedagogía". *E.Psi.B.A.,0*, 11-19.
- Fernández, A. (2000a). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Giannone, A y Gómez, M. (2002). Historia de la Psicopedagogía en la ciudad de Córdoba. Su construcción desde la institucionalización académica. En A. Giannone y M. Gómez (2002), *La psicopedagogía... a la distancia Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba* (pp. 53-131). Fundación Mannoni.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Laino, D. (2000a). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Homo Sapiens.
- Laino, D. (2000b). Sobre pedagogía y psicopedagogía. En D. Laino (Comp.), *Aportes para una clínica del aprender* (pp. 21-29). Homo Sapiens.
- Moreu, A. y Bisquerra, R. (2002) Los orígenes de la psicopedagogía: el concepto y el término. *REOP*, 13(1), 17-29.
- Moyetta, L. y Jakob, I. (2015). La psicopedagogía en contextos de educación formal: la complejidad de una práctica de intervención y de su enseñanza. *Contextos de Educación*, 14(17), 1-7.

- Müller, M. (1984). Psicología y psicopedagogos. *Temas de Psicopedagogía*, 7-20.
- Müller, M. (1989). *Aprender para ser*. Bonum.
- Paín, S. (1975). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Paín, S. (1985). *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia*. Nueva Visión.
- Pellón Suárez de Puga, R. Miguéns Vázquez, M., Orgaz Jiménez, C., Ortega Lahera, N. y Pérez Fernández, V. (2014). *Psicología del Aprendizaje*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez, L. C. y Benítez, J. T. B. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 893-914. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122002021.pdf>
- Real Academia Española. (2023). Política. En *Diccionario de la lengua española (actualización)*. Consultado el 8 de marzo de 2024. <http://dle.rae.es/?id=Ta2HMYR>.
- Vasen, J. (2008). *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Paidós.

Las prácticas preprofesionales en la formación psicopedagógica ¿Revisión, supervisión o covisión?

Pre-professional practices in psychopedagogical training
Review, supervision, or co-vision?

María Inés Barilá ¹

Resumen: Este escrito surge de una investigación que se propone construir conocimiento acerca de las experiencias de aprendizaje, los recorridos y las intervenciones psicopedagógicas en las prácticas de formación preprofesionales. La estrategia para abordar el estudio es la entrevista cualitativa abierta, administrada a estudiantes y personas graduadas, para analizar una categoría construida a partir de la reiterada lectura de los registros de campo: Prácticas preprofesionales en la formación psicopedagógica, con énfasis en el subeje referido al acompañamiento y las posibilidades de revisión de esas prácticas. Hacer foco en las prácticas supone abordar acontecimientos complejos que enfrentan a estudiantes con decisiones caracterizadas desde la singularidad de sus recorridos. El seguimiento y el acompañamiento requieren de un espacio de escucha de los obstáculos, avances y retrocesos, intervenciones fallidas y certeras: la revisión -supervisión o covisión- de las prácticas psicopedagógicas que se realizan, de manera individual o grupal, en el ámbito de instituciones.

Palabras clave: formación inicial, prácticas psicopedagógicas, aprendizaje, supervisión

¹ Magíster en Educación con mención en Psicología Educacional. Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Psicopedagoga. Psicopedagoga Clínica. Docente e Investigadora del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.). Viedma, Río Negro, Argentina. Correo electrónico: mariainesbarila11@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6584-1228>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 144-156.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)10](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)10) / Recibido: 19/04//2024 / Aprobado: 20/07/2024.



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

Abstract: *This paper arises from a research that aims to build knowledge about learning experiences, paths, and psychopedagogical interventions in pre-professional training practices. The strategy to approach the study is the open qualitative interview, administered to students and graduates, to analyze a category constructed from the repeated reading of the field records: Pre-professional practices in psychopedagogical training, with emphasis on the sub-axis referring to the accompaniment and the possibilities of reviewing these practices. Focusing on practices means addressing complex events that confront students with decisions characterized by the uniqueness of their journeys. Follow-up and accompaniment require a space to listen to obstacles, advances, and setbacks, failed and accurate interventions: the review -supervision or co-vision- of the psychopedagogical practices that are carried out individually or in groups in the context of institutions.*

Keywords: *Psychopedagogy, training, professional practices, social responsibility*

Las prácticas en la formación psicopedagógica

Este escrito surge del Programa de Investigación *Aprendizaje y Prácticas Educativas. Experiencias, transmisión y mediaciones* (Código 04/V120), específicamente, del Proyecto de Investigación (Código 04/V120-1) *Experiencias de aprendizaje, recorridos e intervenciones psicopedagógicas en la formación, en ejecución* (2022-2025); del Proyecto de Extensión *Intervenciones con Infancias y Juventudes en Territorio* (2023-2024); del Proyecto Institucional *Espacio de Prácticas Psicopedagógicas* y de cátedras de la Orientación Psicopedagógica, en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA), Universidad Nacional del Comahue (UNCo.). Los equipos se integran con docentes, estudiantes, becarias, pasantes y tesistas, con la intención de formar recursos humanos en investigación y en extensión.

La investigación prioriza la construcción de conocimientos respecto de las experiencias de aprendizaje, los recorridos y las intervenciones psicopedagógicas en las prácticas de formación preprofesionales.

En el CURZA, la formación en Psicopedagogía se realiza como práctica situada con determinadas particularidades porque se conjugan y complementan diferentes funciones: la académica, la práctica clínica, la investigación, la extensión y la transferencia comunitaria².

En particular, el espacio de la práctica en la Orientación Clínica Psicopedagógica, en el plan de estudios vigente y en los anteriores, responde a tareas, tiempos y lugares diferentes, que se anudan al momento de dar cuenta de la praxis: implementar dispositivos clínicos (individuales y/o grupales-institucionales) y las

² Las características de estas prácticas, sus avatares y vicisitudes fueron descriptas anteriormente (Barilá, 2018).

instancias de revisión de esas prácticas, en las que el/la practicante puede ser escuchado/a, escuchar y escucharse a sí mismo/a. Es un espacio que propicia la producción personal, pero, también, la posibilidad de pensar en grupo.

Desde el espacio de la cátedra Clínica Psicopedagógica II (tratamiento) y de los proyectos enunciados precedentemente, se acompaña al/la estudiante/practicante durante su práctica clínica. Esto supone no solo el trabajo sostenido con niños, niñas y adolescentes, sino, también, con las familias, intervenciones con grupos, con docentes, con gestiones escolares e intercambios con equipos técnicos.

El seguimiento y el acompañamiento de ese recorrido requieren de un espacio de escucha de los obstáculos, avances y retrocesos, las intervenciones fallidas y certeras para la apropiación y subjetivación del saber/hacer psicopedagógico.

Desde este lugar, cuando se reciben consultas por el sufrimiento de niñas, niños y adolescentes, asociadas con dificultades en la lectoescritura, el cálculo, el vínculo con otras personas, desencuentros con docentes, con integrantes de la familia, miedos diversos, escasa tolerancia a frustraciones, problemas para comunicarse, con diagnósticos -y, a veces, certificados de discapacidad-, con dificultades para jugar, dibujar, entre otras cuestiones, surgen interrogantes: ¿qué hacer con esos pedidos, consultas?, ¿cómo se escuchan?, ¿cuál es el aporte de la Psicopedagogía?

Infancias y adolescencias que padecen, familias que llegan con heridas narcisistas y no saben qué hacer, buscan respuestas al propio sufrimiento y al de niñas, niños y adolescentes, con preguntas como ¿es normal tal o cual situación?, ¿cuánto tiempo lleva el tratamiento?, entre muchas otras.

Esta es la especificidad de la clínica situada: trabajar en instituciones educativas -en contra turno-, cuya población es definida discursivamente como aquella que padece alguna particularidad que no le permite transitar como la escuela espera. En este sentido, son niños, niñas y adolescentes que sufren, que pertenecen a sectores socioeconómicos y culturales críticos, caracterizados por el desempleo o el empleo transitorio de las personas adultas responsables, la violencia, la pobreza y, en los que, muchas veces, resulta difícil recortar exclusivamente los aspectos que comprometen sus aprendizajes.

La práctica clínica es una práctica inscripta en un contexto sociocultural que particulariza su producción. La contextualización de las condiciones del pensar y hacer psicopedagógico se ubica en relaciones que implican modos de atención, de revisión de diagnósticos, de intervención; sin omitir que las intervenciones clínicas producen subjetividad y están atravesadas por ella. El mundo simbólico que se conforma en la red de relaciones mantiene una lógica discursiva, que debe ser historizada para repensar los sentidos que produjeron en cada época y cuáles serían los requerimientos actuales.

Las prácticas inauguran el pasaje identitario entre ser estudiante y ser profesional; de allí su importancia. La práctica clínica hoy requiere de un cambio de posición sobre la situación de consulta, de admisión o readmisión, de diagnóstico

o de tratamiento. La realidad es que las consultas presentan aspectos verdaderamente complejos, que rompen los parámetros usados en otras épocas y, por eso, demandan ser revisadas.

Investigar las prácticas psicopedagógicas

La revisión bibliográfica da cuenta de la escasa producción existente en torno a las prácticas preprofesionales o prácticas profesionales en la formación (Andreozzi, 2011) en Psicopedagogía. Las investigaciones halladas aproximan a conceptos, metodologías, tensiones, desafíos y debates en el campo de estas prácticas. Se advierten dos visiones: una, que entiende a las prácticas de formación en una instancia final de la carrera, que implica transferir saberes teóricos al campo profesional, como una preparación o aproximación para la inserción posterior al campo laboral. La otra concibe que las prácticas van más allá de la mera aplicación de saberes teóricos aprendidos al campo de la profesión y que posibilitan la inclusión de estudiantes en ambientes concretos de trabajo y su contacto con problemas reales y efectivos en el transcurso de la formación.

El proceso de investigación, en el que se inscribe este trabajo, se realiza desde un marco metodológico cualitativo de corte etnográfico. Este enfoque permite conocer las experiencias de aprendizaje, los recorridos y las intervenciones que estudiantes y personas graduadas construyen en la formación de grado o preprofesional.

Esta perspectiva orienta la selección de las distintas técnicas y dispositivos de análisis e interpretación. Las estrategias seleccionadas para abordar el estudio son las siguientes: el dispositivo de talleres como técnica de recolección de datos apropiado para "adentrarnos" en las creencias, los valores y las perspectivas que cada informante expresará; en otras palabras, "aprender su lenguaje y costumbres con todos los matices" (Woods, 1993, p. 18).

Las observaciones de las prácticas en territorio permiten conocer la forma en que se construyen los aprendizajes; es un medio (la presencia en territorio) "para realizar descubrimientos y examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas" (Guber, 2011, p. 57). En las entrevistas abiertas y en profundidad, la persona es invitada a hablar respecto de "lo que sabe, piensa y cree" (p. 69) en torno de la formación.

Con los datos recabados en el campo, se procede su análisis e interpretación, a los efectos de desentrañar las diversas experiencias de aprendizajes de estudiantes³ y egresados en sus procesos formativos en las prácticas, las intervenciones y los sentidos que otorgan al "hacer" en territorio. Se trata de examinar las similitudes y diferencias temáticas existentes en las diferentes narraciones. La principal cualidad de esta forma de análisis reside en su capacidad para desarro-

³ Respecto de la narración de experiencias de aprendizaje de estudiantes en las prácticas clínicas, puede consultarse en Barilá (2019).

llar una aproximación a un conocimiento general sobre los temas centrales que construyen el contenido de los relatos recogidos, en función de los objetivos propuestos.

Al mismo tiempo, se analizan las normativas vigentes y anteriores, los distintos planes de estudios de la carrera en el CURZA-UNCo., para inferir la incidencia de las distintas propuestas en las experiencias de aprendizaje de jóvenes y adultos, en formación o profesionales.

La combinación de diferentes técnicas de recolección de datos favorece la comprensión en profundidad porque, mientras más se examinan los datos desde diferentes puntos de vista, más se puede descubrir y construir su complejidad (Coffey y Atkinson, 2003).

La investigación se centra en estudiantes de los últimos años de la Carrera de Psicopedagogía (3º a 5º año) en CURZA-UNCo. y en profesionales formados con distintos planes de estudios para conocer y profundizar en la problemática objeto de la investigación.

Este tema resulta un área de vacancia en investigación y de allí la necesidad de construir nuevas teorizaciones con y desde cada estudiante que realiza prácticas en la formación y de profesionales que ya se desempeñan en el campo laboral.

Dar lugar a las experiencias de aprendizaje e investigarlas suponen reconocer que se trabaja con sujetos y con sus vivencias, orientar la visibilización de experiencias singulares, pensarlas en su hacer y explorar sus sentidos. Como señalan Contreras y Pérez de Lara (2013), la investigación "busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar experiencia" (p. 22). Las experiencias no se construyen en el vacío; tienen lugar en los contextos en los que participan las personas, en este caso, en las prácticas profesionales de formación y solo pueden comprenderse si se reconocen: "Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad" (p. 25).

Revisión, supervisión o covisión en las prácticas psicopedagógicas

El término clínica refiere a un posicionamiento, a un método que toma en cuenta la singularidad de las tramas de aprendizajes desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1997). Demanda la necesidad de interpelar otros campos disciplinares: Psicoanálisis, Epistemología Genética, Psicología Social, Neurología, Psiquiatría, Lingüística, Antropología y Sociología, según la original configuración en la que entra en juego el organismo, el cuerpo, la inteligencia, el deseo, la historia, el contexto y los otros (Fernández, 1987).

En este sentido, intervenir en la clínica psicopedagógica es producto de una praxis. La intervención no se diseña a priori; se produce en cada caso en función de las demandas y necesidades de quienes consultan. Lucía Garay (2016) lo afirma de esta manera:

La intervención es un modo de praxis, de acción. [...] Lo central en la idea de praxis como acción es que lo fundamental que tiene esa acción es el "sentido". Es decir, el significado y valor de esa acción para los sujetos que intervienen en ella. (p. 78)

Quienes estudian (igual que quienes ejercen la profesión psicopedagógica) se implican, a veces, desde su propia historia, en los procesos clínicos con la persona aprendiente, con la familia, con docentes. Las características personales intervienen en sus prácticas y generan efectos (Ríos, 2022). La relación que se construye suele ser un factor de cambio en el trabajo clínico y, por eso, es necesario poner el foco ahí, porque también los obstáculos que se presenten podrían pensarse en relación con la transferencia y la contratransferencia. El término supervisión proviene etimológicamente de las palabras latinas *super* (sobre) y *videre* (ver), que significan "visión desde arriba".

En el Diccionario de la Real Academia Española (2023), *visar* significa "reconocer o examinar un instrumento, certificación, etc., poniéndole el visto bueno", mientras que *supervisar* es "ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros". Los sinónimos de supervisión también remiten a inspección, control, vigilancia, comprobación y revisión. Algunos de ellos, como controlar y vigilar, quizás, no sean las expresiones más adecuadas para referirnos a un interesante espacio de intercambio psicopedagógico.

Foucault (1997) sostiene que la palabra no nombra la cosa, sino que la construye y que el significado nunca es inocente; siempre hay una intención que está mediada por relaciones de poder. Tanto las palabras supervisar como controlar, remiten a prácticas estáticas y verticales de poder que, en general, determinan comportamientos de dominación y sumisión, según el rol de quien participa.

No obstante, resulta difícil generalizar este término porque se instaló con potencia desde la perspectiva psicoanalítica. Pero parece que, si bien la palabra determina la práctica, la actitud de quien supervisa, frente a la persona supervisada, también ejerce su impronta. Es preciso establecer un vínculo. La elección de quien acompañe y oriente la casuística y la práctica clínica también resulta un esfuerzo extra. Depende de la forma de ser y pensar, de la habilidad para detectar habilidades técnicas y teóricas. La cuestión es sentirse "bien" con quien se comparte el acto de supervisar.

En este trabajo, se piensa que, al supervisar, se orienta; no se dictamina, se enseña; no se instruye, se permite ser objeto de interpelación. Posibilita el intercambio y el diálogo. Se espera que quién revisa las prácticas, por su identidad profesional, su experiencia, su perspectiva teórica y clínica y su marco afectivo, acompañe y copie porque, para supervisar, tiene que existir un reconocimiento mutuo desde el que se instale la transferencia.

En Psicopedagogía, se sustenta que supervisión sea entendida como "una visión más" y no como una visión superior. Se trata de "pensar con otras personas", pensar entre, de ayudar a repasar, descentrar la problemática, mirar desde un lugar diferente, escuchar, descubrir variables y buscar estrategias.

Desde el campo de la Psicopedagogía, Alicia Fernández (2000) propone hablar de *co-visión* en lugar de supervisión, en alusión a la importancia de las palabras al momento de nombrar las prácticas.

En el caso de la formación, se prefiere denominar a estos espacios *revisión* de las prácticas, como modo de entender los procesos de aprendizaje en el contexto de la supervisión o *covisión* porque la Psicopedagogía tiene como objetivo lograr construir, en quien demanda, espacios objetivos y subjetivos de *autoría de pensamiento*; promover "el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción" (Fernández, 2000, p. 117).

Moyetta *et al.* (2006) afirman que las prácticas que promueven, optimizan y orientan procesos de aprendizaje deben sostener autorías de pensamiento en los procesos de aprendizaje profesional. Para eso, es necesaria la presencia "de un enseñante que se muestre conociendo y no conocedor, que se muestre pensante y no que exhiba e imponga lo que piensa" (Fernández, 2000, p. 120). Es en este sentido que los espacios de *revisión* de la práctica pretenden instalarse en el proceso de enseñar y de aprender, para fortalecer la autoría en quien despliega procesos de intervención psicopedagógica en el marco de su formación profesional.

Giulianelli y Rossin (2016) sostienen que los espacios de *revisión*, *covisión* o supervisión son instancias de enseñanza y de aprendizaje, que favorecen la apropiación del conocimiento psicopedagógico estratégico, propician la reflexión previa y posterior en los procesos de intervención y priorizan la singularidad y la continuidad eficaz en el abordaje asumido.

Estos espacios constituyen momentos de trabajo en conjunto, que tienen como objetivo el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades, necesarios para el desempeño profesional cotidiano, así como la reflexión acerca del impacto emocional que se genera en quien es practicante y la atención de cada situación en la que haya actuado desde un posicionamiento profesional. El rol protagónico es el de quien requiere supervisión y produce sus intervenciones con el apoyo de los momentos de reflexión que le proporciona este proceso.

En los espacios de *revisión*, *covisión* o supervisión se ponen en juego diversos saberes: saber cómo, saber qué, saber acerca de, saber decir acerca de, saber de sí en contexto, entre otros. Implican conocimientos implícitos, conocimientos teóricos, conocimiento de sí, de poder ofrecer la propia narrativa de aquello acontecido en los espacios psicopedagógicos y conocimiento de los propios estilos relacionales. Hacer circular estos diferentes saberes es competencia de quien supervisa, buscar que, a partir de cada uno de ellos, quien practica pueda, a su tiempo, reconocer y/o construir otros saberes como un andamiaje que provee posibilidades inéditas y, la mayoría de las veces, no consideradas hasta ese momento.

Para lograr ese propósito, son oportunas las intervenciones puntuales desplegadas por quien supervisa, que contribuyan a que quien practica elabore un

relato sobre las cuestiones acontecidas, de modo que esa narrativa le ayude a construir un conocimiento profesional contextualizado.

Fernando Ulloa (2005), cuando refiere al lugar de la revisión de la práctica clínica, habla de la narración como una forma de describir con atención metapsicológica una práctica clínica que contribuye al desarrollo del propio análisis de quien lo hace. Para ello, es importante advertir los "modos novelados" identificables en una narración. Esto es abordar la novela, en el sentido de noticias nuevas, recordando la "novela familiar" y su papel en la constitución del sujeto (p. 36).

En la instancia de las prácticas clínicas psicopedagógicas individuales o grupales-institucionales, el espacio de revisión de la práctica se realiza de manera grupal, pero, también, personal, según la necesidad de quien realice la experiencia. La supervisión, en este contexto, es un requisito académico, una condición para quienes realizan su práctica en el marco de la cátedra (Barilá y Castillo, 2021).

Algunas conclusiones preliminares

A modo de ejemplo, se recortan algunos textos discursivos del trabajo de campo en el que estudiantes y graduadas narran sus experiencias a partir de interrogarse respecto de qué prácticas fueron más significativas:

"Creo que la práctica individual, porque fue mi primer caso y, si se quiere, mi primer vínculo transferencial con un niño y, bueno, realmente, me encontraba en esta práctica, de alguna manera, intentando, corrigiendo, analizando, revisando con el acompañamiento de las profes y de mis compañeras, que eso estuvo re bueno, también, poder trabajar la práctica con otro, que es un aprendizaje re significativo para mí. [...] se articuló la teoría con la práctica todo el tiempo. Sobre todo, cuando teníamos que escribir, que me parece sustancial la posibilidad de tener estas instancias de escritura, porque permiten concretar ideas, intervenciones, efectos y demás y ese es el momento en el que se piensa esta articulación. Y, más que nada, cuando uno piensa el estado actual de la situación o la hipótesis de los casos, que nos van tocando en diferentes cátedras, porque, en algún punto, todas las prácticas conllevan a armar una hipótesis, un estado de situación para poder después intervenir, sea la práctica que sea, ya, desde un primer momento, donde uno está elaborando esa hipótesis. Se empiezan a hacer las primeras articulaciones y uno ya empieza a generar algunos lentes teóricos para poder ver lo que está pasando". (Entrevista N.º 1, estudiante)

"Yo creo que la de Clínica II, la práctica individual, porque me permitió pensarme a mí misma en campo. De hecho, a la mitad del cursado, yo retomé la atención particular con mi psicólogo; me había dado de alta sola, pero volví para despejar lo que me estaba pasando a mí de lo que le estaba pasando al pibe en cuestión. Yo creía que necesitaba otro espacio más para mí, aparte de las revisiones de la práctica que brindó la cátedra. Considero que fue más significativa por eso mismo; fueron muchas cosas nuevas que tenía al alcance de la mano

y antes no había tenido. Siempre me acuerdo de una clase donde la profesora dijo 'habilítense' y yo quedé sorprendida. Para mí son' A cosas que nunca habíamos visto, ir a las escuelas, trabajar con padres, con niños, directivos y ETAP⁴. Cosas que uno ve en la teoría, vos decís 'bueno, cuando tengamos que hablar con ETAP, tenemos que indagar tal cuestión o decir tal cosa'. Siempre lo pensamos en abstracto y ahí hay que poner el cuerpo. Retomando el comentario de la profesora de 'habilítense', creo que fue la más significativa por eso, porque yo me tuve que habilitar como futura psicopedagoga y ahí tener que pelear, si se quiere, con las cosas que vos pensás que son así. Por ejemplo, pensás alguna supuesta hipótesis y la llevás a la clase, pero tener que fundamentar por qué crees eso, entonces tenés que asumir un posicionamiento obligadamente. Te vas formando vos mismo como profesional, seguir pensando un montón de cosas. Y eso, a mí, me rompió la cabeza. Yo llegaba a casa y tenía que seguir estudiando y leyendo cosas que sentía que me faltaban. Creo que nuestra formación también es eso: leer y releer; es cansador, pero te sirve". (Entrevista N.º 5, estudiante)

"Creo que todas fueron significativas porque te ayudan a ir creciendo de a poco, vas cambiando tu posición en las distintas prácticas. También, se puede deber a que vas avanzando en la carrera; entonces, vas eligiendo un posicionamiento y, también, vas pensando a dónde te gustaría trabajar. No sé si más significativas, pero las que más me gustaron fueron las que hice en Residencia y las del abordaje individual de Clínica II, porque son ámbitos en donde me gustaría trabajar en un futuro. Me gusta la clínica individual y esa fue la primera experiencia de ese estilo. Recuerdo haber regresado contenta de uno de los primeros encuentros, porque supe que me gustaba eso. Lo mismo me pasó con Residencia [...]. En Clínica II, tuvimos los espacios de supervisiones, aunque ellas [se refiere al equipo de cátedra] preferían denominarlo como un espacio de acompañamiento. Ese era un espacio muy significativo, porque ahí llevábamos dudas o cosas que a uno -como practicante- le pasan, ya que, por ahí, no sabes cómo intervenir o aparecen situaciones donde te quedás en blanco. Entonces, lo podías llevar ahí y las profes o las mismas compañeras te daban su perspectiva, te ayudaban a pensarlo de otra manera. También, te daban materiales para leer. En las prácticas de Residencia, también, teníamos espacios de supervisiones, donde comentabas cómo te había ido en la semana o situaciones en las que te sentías superado, para que ellos te orientaran. Era un acompañamiento por parte de un profesional y la mirada de otra persona siempre te ayuda". (Entrevista N.º 6, estudiante)

"Yo creo que me marcó un montón una de las prácticas, que, de hecho, es en donde estoy hoy, y tenía que ver con el ambiente comunitario. Lo habíamos hecho en la Junta Vecinal del Barrio Lavalle. No recuerdo muy bien, pero creo que era parte de las pasantías, que eran anuales. A mí me parece que eso me quedó muy marcado, esa experiencia que habíamos llevado a cabo ahí, la lla-

⁴ Refiere a Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico (ETAP).

mada 'Hora de juego', puesta en práctica. Desde la Junta Vecinal, nos prestaron un lugar para que nosotros convoquemos a los niños y hagamos la hora de juego ahí. En tanto prácticas, nosotros teníamos, por un lado, las Pasantías, ambas anuales, y las Clínicas. Cuando terminé la carrera, yo entré al Hospital y tuve la posibilidad de hablar con el jefe de ahí y me consultó '¿a dónde querés ir?' Yo le dije 'mándame al Barrio Lavalle'". (Entrevista N.º 6, graduada)

"Creo que las materias que fueron más significativas para mí porque me dieron lugar a poder pensarme como futura profesional ejerciendo la carrera, fueron Orientación Vocacional -recién en cuarto año- y Análisis Institucional I y II. También me gustaron un montón de materias que conocí, bueno, con los nuevos planes de estudios, porque, con el que yo inicié, no estaban. Y, después, creo que las otras materias bien significativas para mí fueron las clínicas: Clínica I (Diagnóstico) y Clínica II (Tratamiento). Más allá de que, en la actualidad, no esté desarrollando mi profesión enmarcada en la clínica, son materias que, al menos, me sirvieron para conocer de qué se trataba ese tipo, esa línea de propuesta de trabajo en la cual, en algún momento, me podría enfocar y, también, me ayudaron como para definir, bueno, en este momento, lo que más me gusta es la docencia. [...] Creo que una de las cosas que a mí más me sirvió para terminar de definir qué es lo que a mí me gustaría hacer o lo que, en ese momento, me gustaría hacer cuando terminara de cursar la carrera fue mi inserción en distintas materias como Ayudante Alumna. Creo que el pasaje por esas instancias es lo que me permitió a mí terminar de definir mi perfil". (Entrevista N.º 9, graduada)

Del análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas realizadas hasta el momento -el resto de las técnicas se están administrando-, se desprenden algunas cuestiones que permiten afirmar que:

- Mayoritariamente, se destacan las prácticas realizadas en el Área Psicopedagógica⁵ del Plan de Estudios, Orientación Clínica Psicopedagógica, en las cátedras: Técnicas de Exploración Psicopedagógica; Clínica Psicopedagógica I y II; Psicopedagogía Operativa y Residencia. En menor porcentaje, en las otras Orientaciones del Área: como Laboral, Cátedra Orientación Vocacional y Ocupacional y en la Institucional, Cátedras Análisis Institucional I y II. Eventualmente, refieren a prácticas aisladas, realizadas en otras asignaturas, como Pedagogía, por ejemplo.
- Se reconocen como significativas aquellas prácticas en las que permanecieron mayor tiempo en territorio, por ejemplo: realizando diagnósticos y tratamientos a niñas, niños y adolescentes; procesos de orientación vocacional-ocupacional, entre otras.
- Se sienten y sintieron acompañadas/os por los equipos de las cátedras y, en general, contaron con espacios de revisión de las prácticas.

⁵ El Área Psicopedagógica está integrada por 3 (tres) orientaciones: Clínica Psicopedagógica, Laboral e Institucional y, en cada una de ellas, se ubican distintas cátedras.

- Las personas graduadas consideran que las prácticas en la formación fueron enriquecedoras porque les permitieron encontrar sentido a la carrera, articular aspectos teóricos, revisarlos, profundizarlos.
- Respecto del impacto en el posterior ingreso al campo laboral, las respuestas dan cuenta de que fueron significativas en aquellos casos que, al graduarse, ingresaron, por ejemplo, en el campo educativo o en organizaciones sociocomunitarias, ya sea en cargos técnicos, de asesoramiento o docencia. Sin embargo, en los casos de desempeño laboral en ámbitos de salud, justicia, entre otros, reconocen que la formación práctica fue escasa o inexistente y que debieron "aprender todo".

Estas son algunas aproximaciones respecto del eje priorizado para esta presentación. Interesa continuar profundizando porque se considera, desde el equipo, que la Psicopedagogía es un asunto de sujetos que (se) aprenden, que offician como puntos de encuentros, en un proceso que se basa en un permanente intercambio e interrelación, con y desde todos los elementos posibles: sujetos, aprendizaje, teoría, práctica, experiencia, registro y escritura; cuando crea su propia lengua.

¿Es posible pensar la Psicopedagogía como praxis? Porque praxis no es equivalente con práctica en sí misma, ni con la relación teoría-práctica. La praxis es una acción social dirigida a fines y la Psicopedagogía es una disciplina que se constata por su hacer, por los efectos de sus intervenciones. Se nutre de la acción pensada; se transforma en un acontecimiento, donde se convoca siempre a sujetos y se busca la manifestación del aprendizaje.

A modo de cierre

El aprendizaje de una práctica, en este caso, clínica, no se agota en el logro de objetivos estrictamente cognitivos que avalen autorías de pensamiento profesional. Reducirla a esta dimensión implicaría una *formación inacabada*, si es que alguna vez se acaba. Pierden sentido el empuje y la habilidad si no se inserta en una proyección social solidaria, que pondere paralelamente componentes actitudinales y axiológicos en el hacer profesional.

En esta dirección, ¿qué se exige a quienes realizan una práctica clínica? Por un lado, la formación y actualización teórica y práctica, desde un lugar comprometido y, también, crítico. Por otro lado, el reconocimiento de la propia subjetividad puesta en juego en cada diagnóstico o en cada tratamiento, lo que requiere acudir a espacios de *revisión* de la práctica y del propio análisis (aspecto que, como universidad pública, no es posible establecerlo como condición).

Además, resulta necesario mantener una posición ética frente a niñas, niños y adolescentes, sus familias, los docentes y equipos directivos de sus escuelas, los profesionales intervinientes. También, se debe respetar el espacio de confidencialidad, cuidar aquello que queda escrito en un informe y atender, particularmente, a quién o a quiénes está dirigido y por quién o por quiénes puede llegar a ser leído.

La extensa trayectoria en intervenciones individuales y grupales-institucionales, con las características descritas, permite delinear ciertos rasgos que singularizan las intervenciones psicopedagógicas en contextos de vulnerabilidad extrema. Esta singularidad está dada por la naturaleza de las demandas y por la necesidad de ajuste de las instancias de intervención, donde se *anudan*, de manera particular, los procesos de construcción cognitiva y subjetiva.

Desde los espacios de la cátedra, se *revisan* y acompañan situaciones clínicas, donde se trata de comprender el problema de niñas, niños y adolescentes y sus familias, como también del/la practicante con las situaciones, los decires y las escenas que esas infancias y su entorno le presentan. La mirada en la *revisión* apunta a generar nuevos interrogantes que propicien la asunción, por parte de quien practica, del lugar de la Psicopedagogía en la clínica.

Respecto de niñas, niños y adolescentes que se presentan en el espacio de *revisión*, se comprende su problemática al dejarse desbordar por ella y, desde allí, soportar el no saber: única posibilidad para que el sujeto-niño/niña aparezca en la escena y se establezca un posible borde que contenga y facilite reflexionar sobre posibles intervenciones.

En esta clínica situada, hay especificidades que requieren ser tenidas en cuenta, tanto por quien se forma como quien forma: que la estructura del sujeto, en los tiempos de la infancia, está en constitución; por eso, es insoslayable el conocimiento de los tiempos estructurales (tiempos lógicos de la constitución subjetiva) para quienes trabajan en clínica psicopedagógica.

Referencias bibliográficas

- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf
- Barilá, M. I. (2018). Formación inicial. Intervenciones en clínica psicopedagógica, avatares y vicisitudes. En S. Vercellino y A. Ocampo González (Comps.), *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica* (pp. 215-231). CELEI. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/18.pdf>
- Barilá, M. I. (2019). Estudiar Psicopedagogía, aprender las prácticas clínicas y narrar sus experiencias. En S. M. Gómez (Comp.), *Jóvenes en la Universidad* (pp. 33-50). Brujas. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16793>
- Barilá, M. I. y Castillo, A. (2021). Formación en prácticas psicopedagógicas de pregrado: dispositivos de intervención grupal-institucional. En S. Bertoldi (Comp.), *Epistemología y psicopedagogía. Revistando nuestras prácticas docentes universitarias* (pp. 175-194). La Hendija.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquía.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.

Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.

Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13(2), 72-80. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1507>

Giulianelli, M. J. y Rossin, M. B. (2016). Psicopedagogía y supervisión: una relación de intercambio y aprendizaje. *Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de La Plata*, 1(2). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6213>

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.

Morin, E (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Moyetta, L., Valle, M. y Jakob, I. (2006). El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la Práctica Profesional Psicopedagógica. En *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria: Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad*, 1(10). <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo10.pdf>

Real Academia Española. (2023). Visar. En *Diccionario de la lengua española (actualización)*. Consultado el 10 de febrero de 2013. <https://www.rae.es/drae2001/visar>

Ríos, D. G. (2022). Situación actual de la Supervisión como ejercicio del profesional en Psicopedagogía en el ámbito clínico en la provincia de Misiones. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 19(1), 63-85. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/4295>

Ulloa, F. (2005). Historial de una práctica clínica. Puntos de reparo semiológicos para un abordaje clínico de las instituciones. En F. Ulloa, *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica* (pp. 33-117). Paidós.

Woods, P. (1993). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.

Estado actual de la oferta académica de grado de la Carrera de Psicopedagogía en Argentina: su distribución geográfica y titulaciones ofrecidas

Current status of the undergraduate academic offer of the Psychopedagogy program in Argentina: its geographical distribution and degrees offered

Vanesa Cayuqueo ¹

Alina Tovani ²

Resumen: *En este artículo, presentamos el registro del estado actual de la oferta académica de grado de la Carrera de Psicopedagogía en el país. Tiene como objetivo identificar universidades nacionales, provinciales, estatales y privadas que dictan la carrera de Psicopedagogía, de acuerdo con su distribución geográfica y las titulaciones ofrecidas. La posibilidad de contar con un registro único y propio de nuestra disciplina permitirá su distribución en el ámbito académico y en la sociedad y será material de acceso para estudiantes interesados en estudiar la carrera, para actividades de ingreso a las universidades que la ofrecen, para cátedras donde se aborde la historia de la psicopedagogía, entre otras.*

Palabras clave: *oferta académica, titulaciones, distribución geográfica, Psicopedagogía*

Abstract: *In this article, we present a record of the current state of the undergraduate academic offer of the Psychopedagogy degree in the country. It aims to identify national, provincial, state, and private universities that offer Psychopedagogy degrees, according*

¹ Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Comahue. Viedma, Río Negro, Argentina. Correo electrónico: vanesacayuqueo1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3876-8786>

² Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Comahue. Viedma, Río Negro, Argentina. Correo electrónico: alinatovani1981@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6568-5395>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 157-170.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)11](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)11) / Recibido: 16/04//2024 / Aprobado: 11/07/2024.



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

to their geographical distribution and the degrees offered. The possibility of having a unique registry of our discipline will allow its distribution in the academic environment and in society, and it will be material of access for students interested in studying the career, for admittance activities to the universities that offer it, for chairs where the history of Psychopedagogy is approached, among others.

Keywords: *academic offer, degrees, geographic distribution, Psychopedagogy*

Introducción

La elaboración de este escrito surge de la necesaria búsqueda de datos respecto de la oferta académica de grado en Psicopedagogía a nivel nacional en el marco de un proyecto de investigación³ del cual formamos parte. Si bien, en dicho, estudio se puntualiza en la formación universitaria ofrecida en universidades públicas nacionales, la sistematización de estos datos amplía la muestra con el objetivo de identificar universidades nacionales, provinciales, estatales y privadas que ofrecen la Carrera de Psicopedagogía.

No se han considerado los institutos terciarios, ya que exceden a la presentación. Ello implica una búsqueda más detallada y compleja en términos de indagar en cada provincia y de un tiempo mayor para averiguar cómo acceder a esa información. Este objetivo -el de incorporar a los institutos terciarios en la sistematización de datos- se realizará en un próximo documento, porque, como expresa Sandra Gómez (2023), "la formación inicial estuvo mayormente a cargo de institutos superiores no universitarios" (p. 36).

Nos interesa elaborar un registro del estado actual de la oferta de la carrera de Psicopedagogía que se base en tres ejes:

- Las universidades estatales y privadas que ofrecen dicha carrera.
- La distribución geográfica a nivel nacional, provincial y local.
- Las titulaciones de grado que ofrecen las universidades estatales y privadas.

Sostenemos que la oportunidad de visibilizar esta información no implica solo una tarea descriptiva y de recopilación de datos, sino que contribuye a la ocasión de contar con un registro único y propio de nuestra disciplina.

De esta manera, la distribución de este artículo será un material de acceso y consulta para aquellos interesados en estudiar la carrera, cátedras y actividades de ingreso en el ámbito académico.

³ *Opciones y supuestos epistemológicos-teóricos en la formación universitaria de grado en psicopedagogía en universidades públicas nacionales. Argentina, 2022-2025.* Directora: Dra. Sandra Bertoldi y codirectora: Mgter. Lilliana Enrico. Secretaría de Ciencia y Técnica. Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Universidad Nacional del Comahue.

El estado actual de la oferta académica de grado de la carrera de Psicopedagogía

El estado actual de la oferta académica de grado en Psicopedagogía evidencia un crecimiento notorio en los últimos años, el cual registra un total de treinta y nueve universidades estatales y privadas, que incluyen esta carrera en su oferta educativa. Este dato fue construido a partir de la búsqueda y la sistematización en diversos sitios (páginas web, plataformas, repositorios institucionales) que nos remitieron a:

- Universidades que ofertan la carrera y su página web. Esto nos llevó a realizar una búsqueda individualizada en cada una de ellas.
- Producciones escritas del proceso de institucionalización de la Psicopedagogía a nivel nacional (Ventura *et al.*, 2012) como también provincial (Iuri, 2013, 2021). A nivel local, destacamos la reconstrucción histórica que realiza Iuri (2013, 2021) del proceso de institucionalización de nuestra disciplina en Viedma y Río Negro, que logra identificar datos precisos sobre los inicios de la oferta académica de grado en el nivel universitario. Si bien la información resultó útil para la elaboración de este escrito, nuestro interés requirió ampliarla a nivel nacional y provincial.

Se evidencia así la ausencia de documentos escritos, sitios web y artículos científicos que presenten una sistematización de información vinculada a la oferta de grado⁴.

Las universidades estatales y privadas que ofertan la Carrera de Psicopedagogía

La búsqueda de información⁵ sistematizada -que corresponde al periodo de abril del 2024- permite identificar la totalidad de universidades que dictan la carrera de Psicopedagogía en nuestro país, donde un 64,1 % son privadas y un 35,9 %, estatales, como lo muestra la Figura 1.

En el ámbito privado, la Universidad del Salvador⁶ fue pionera en dictar la Carrera de Psicopedagogía, que surge como una rama dedicada al perfeccionamiento docente y al ámbito educativo "para brindar bases científicas a la práctica espontánea de las maestras particulares que se ocupaban de un nuevo objeto de intervención, el fracaso escolar" (Ventura *et al.*, 2014, p. 655). Así "nace la

⁴ Se encuentra solo un modelo integrado de georreferenciación para la oferta académica de grado y pregrado del sistema universitario argentino. Es un artículo denominado "Modelo integrado de georreferenciación para la oferta académica de grado y pregrado del sistema universitario argentino. Presentación preliminar Zona Noroeste (NOA)" (Sancci *et al.*, 2023).

⁵ La búsqueda de información se realizó en los sitios web oficiales de universidades estatales y privadas del país y en el Buscador de Títulos Oficiales Universitarios (enlace: https://sipes.siu.edu.ar/buscar_titulos_form.php).

⁶ Universidad privada confesional católica, con sede central en la Ciudad de Buenos Aires.

Psicopedagogía como carrera universitaria de tres años, en 1956" (Müller, 2000, p. 9). Esta formación contemplaba materias de Psicometría, Pedagogía Terapéutica, Pedagogía Enmendativa y se estudiaban las pruebas de inteligencia, de cuestiones visomotoras, técnicas proyectivas.

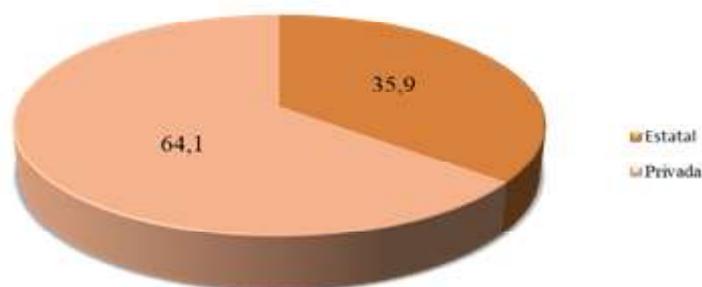
En nuestro país, entre la década del cincuenta y sesenta, se crearon once universidades privadas (en su mayoría, confesionales católicas) que dictarán, años posteriores a su creación, la Carrera de Psicopedagogía. En la década de los setenta, solo se crea la Universidad Marina Mercante y, recién en la década de los noventa, se produce un mayor incremento de universidades de gestión privada con la sanción de una nueva Ley de Educación Superior⁷ (1995). Se incorporan, en 2000 y 2015, la Universidad del Gran Rosario y la Universidad Salesiana Argentina.

En la actualidad, hay un total de veinticinco universidades de gestión privada que dictan la Carrera de Psicopedagogía (véase en Tabla 1).

En el caso del ámbito estatal, la Universidad Nacional de Comahue fue la primera en dictar la Carrera de Psicopedagogía en 1972. Su creación fue producto del Plan Taquini (1970), que permitió la apertura de universidades nacionales en distintas zonas del país.

Entre 1971 y 1973 se pasó de 9 universidades nacionales a 22, las que se integraron con las universidades provinciales. Bajo este régimen también se crearon otras, que a su vez se nacionalizaron. Este es el caso de la transformación de la Universidad provincial de Neuquén mediante la creación de la Universidad Nacional del Comahue. (Taquini, 2010)

Figura 1. Universidades estatales y privadas



⁷ Provee mayores derechos a las universidades privadas y otorga aranceles y restricciones en el ingreso.

Tabla 1. Universidades privadas que dictan la Carrera de Psicopedagogía en Argentina

Universidades	Unidad Académica / Sede
Universidad Atlántida Argentina	Anexo Mar del Plata / Facultad de Humanidades - Sede Bernal y La Plata
Universidad FASTA - Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino	Facultad de Ciencias de la Educación - Mar del Plata Facultad de Psicología - Sede central Mar de Ajó
Universidad Católica de La Plata	Departamento Académico Buenos Aires - San Isidro / Departamento Académico San Salvador - Jujuy
Universidad Católica de Santiago del Estero. Universidad del Salvador	Facultad de Ciencias de la Salud - Santiago del Estero
Universidad de Morón	Escuela Superior de Ciencias del Comportamiento y Humanidades - Morón
Universidad Salesiana Argentina	Facultad de Ciencias Sociales - Bahía Blanca
Universidad Abierta Interamericana	Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía - CABA
Universidad Argentina John F. Kennedy	Facultad de Ciencias Psicológicas - CABA
Universidad CAECE	Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas - CABA
Universidad de Flores	Facultad de Psicología y Ciencias Sociales - Cipolletti y CABA
Universidad de la Marina Mercante	Facultad de Humanidades - CABA
Universidad Católica de Salta	Facultad de Artes y Ciencias - Salta
Universidad Católica de Cuyo	Facultad de Educación - San Juan
Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires	Facultad de Psicología y Psicopedagogía - CABA / Facultad de Derecho y Ciencias Sociales - Rosario / Facultad Teresa de Ávila - Paraná / Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas - Mendoza
Universidad de la Cuenca del Plata	Facultad de Psicología, Educación y Relaciones Humanas - Corrientes
Universidad Abierta Interamericana	Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía - Rosario
Universidad Católica de Santa Fe	Facultad de Psicología - Rosario
Universidad del Gran Rosario	Rosario - Venado Tuerto
Universidad Blas Pascal	Vicerrectorado de Asuntos Académicos - Córdoba
Universidad Católica de Córdoba	Facultad de Educación - Córdoba
Universidad Empresarial Siglo 21	Río Cuarto
Universidad de Congreso	Facultad de Humanidades - Mendoza
Universidad Gastón Dachary	Dpto. de Ciencias de la Salud Oberá - Dpto. de Ciencias de la Salud - Posadas

Estado actual de la oferta académica de grado...

En este punto, respecto de las universidades que ofrecen la Carrera de Psicopedagogía, observamos que, en la década del setenta, se crearon 6 (seis); en la década del ochenta, 2 (dos); en la década de noventa, 4 (cuatro) y desde el 2000 al 2015, solo 2 (dos).

Actualmente, identificamos una totalidad de trece (13) universidades públicas nacionales y provinciales que dictan Psicopedagogía entre ciclos completos y de complementación (ver Tabla 2).

La distribución geográfica a nivel nacional y provincial

Respecto a la distribución geográfica de la oferta de grado, se observa, tal como lo muestra la Figura 2, una mayor concentración en Buenos Aires, CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y Córdoba.

La provincia de Buenos Aires concentra un 41,03 %, con un total de dieciséis (16) universidades (diez de gestión privada y seis de gestión estatal). En tanto,

Tabla 2. Universidades estatales que ofrecen la Carrera de Psicopedagogía en Argentina

Universidades	Unidad Académica/ Sede
Universidad Nacional de La Matanza	Escuela de Formación Continua - San Justo
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	Facultad de Ciencias Sociales - Lomas de Zamora
Universidad Nacional de San Martín	Escuela de Humanidades - Migueletes - San Martín
Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales - Buenos Aires / Panamericana
Universidad Provincial del Sudoeste	Facultad de Ciencias Humanas y de la Salud - Pigüé y Subsede Laprida
Universidad Nacional del Comahue	Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Viedma
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Río Gallegos
Universidad Nacional de Río Cuarto	Río Cuarto
Universidad Nacional de Villa María	Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas - Villa María
Universidad Provincial de Córdoba	Facultad de Educación y Salud - Córdoba
Universidad Nacional de Formosa	Facultad de Humanidades - Formosa
Universidad Nacional de La Rioja	La Rioja
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Facultad de Ciencias Sociales - Olavarría
Universidad Nacional de Catamarca	Facultad de Humanidades - San Fernando del Valle de Catamarca

CABA, un 23,08 % con un total de nueve (9) universidades de gestión privada. Le siguen las provincias de Córdoba con un 15,38 %, con seis (6) universidades (tres de gestión estatal y tres de gestión privada) y Santa Fe, en este caso, con un 10,26 %, que incluye cuatro (4) universidades de gestión privada. Con una oferta menor, le siguen las provincias de Río Negro y Mendoza, con un 5,13 %, con dos universidades en cada una (en Río Negro, se encuentran una estatal y una privada, mientras que, en Mendoza, ambas son privadas). Las provincias de Misiones, La Rioja, Jujuy, Formosa, Entre Ríos, Corrientes, Santiago del Estero, Santa Cruz, San Juan, Salta y Catamarca presentan un 2,56 % de la totalidad de la oferta, es decir, una (1) universidad en cada una.

Se observa, además, que las provincias de Chaco, Chubut, La Pampa, Neuquén, San Luis, Tierra del Fuego y Tucumán aún no cuentan con oferta académica universitaria de la carrera.

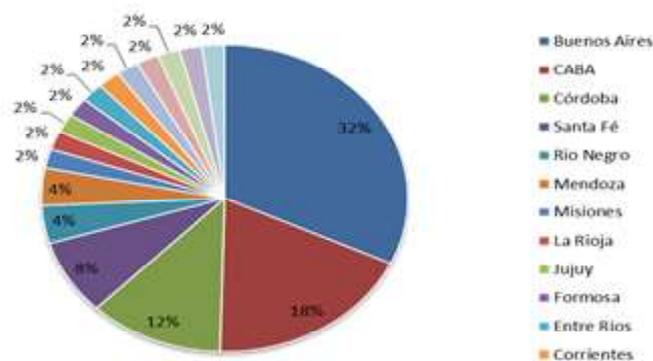
Las titulaciones de grado que ofrecen las universidades estatales y privadas

Las propuestas de grado que se ofrecen en universidades estatales y privadas presentan dos ciclos de formación:

- Un ciclo completo (4-5 años) con la obtención de títulos de licenciado y/o profesor.
- Un ciclo de complementación⁸, que requiere un título de previo para su ingreso y permite la obtención del título de licenciado.

Asimismo, ciertas universidades ofrecen como títulos intermedios: Asistente Psicopedagógico, Técnico Universitario en Asesoramiento Pedagógico, Técnico Universitario en Psicopedagogía y Técnico en Orientación Psicopedagógica.

Figura 1. Distribución de universidades estatales y privadas que dictan la Carrera de Psicopedagogía por provincias



⁸ Son carreras de duración entre uno, dos o tres años, destinadas a postulantes con títulos terciarios o de pregrado. La formación completa y complementa la obtenida con anterioridad y constituye la posibilidad de obtener un título de grado universitario de licenciatura o título profesional equivalente.

Estas titulaciones presentan un determinado perfil profesional con el que cada universidad -según su ubicación geográfica y su historia en su proceso de institucionalización como carrera- pretende dar respuesta a las demandas de la sociedad. Las demandas, potencialidades y limitaciones de cada región en que se encuentran las universidades confluyen en la elaboración de la oferta académica con el objeto de formar profesionales con conocimientos, instrumentos y capacidades propias que le permitan incorporarse a un determinado mercado laboral. Según la Resolución N.º 2473 de 1989⁹, cada titulación establece determinadas incumbencias profesionales. El título de Psicopedagogo y el título de Licenciado comparten la mayoría de estas, excepto la exploración de las características psicoevolutivas del sujeto en situación de aprendizaje, la realización de estudios e investigaciones y los métodos, las técnicas y los recursos propios de la investigación psicopedagógica que corresponden solo al licenciado. Una de las incumbencias que no está incluida en la titulación de licenciado -pero sí en la de psicopedagogo- es la realización de procesos de orientación educacional y vocacional-ocupacional en las modalidades individual y grupal.

A continuación, se presentarán las universidades que ofrecen:

1. Titulación de Licenciado en Psicopedagogía por ciclo completo.
2. Titulación de Licenciado en Psicopedagogía por ciclo de complementación curricular.
3. Titulación de Licenciado en Psicopedagogía por ciclo completo y por ciclo de complementación curricular.

⁹ *Título de Psicopedagogo:* -Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental. -Realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje. -Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa, a fin de favorecer procesos de integración y cambio. -Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio-psicosocio-culturales de individuos y grupos. -Realizar procesos de orientación educacional, vocacional-ocupacional en las modalidades individual y grupal. -Realizar diagnósticos de los aspectos preservados y perturbados comprometidos en el proceso de aprendizaje, para efectuar pronósticos de evolución. -Implementar sobre la base del diagnóstico, estrategias específicas tratamiento, orientación, derivación, destinadas a promover procesos armónicos de aprendizaje. -Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación y salud.

Título de Licenciado en Psicopedagogía: -Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías, para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental. -Realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje. -Explorar las características psicoevolutivas del sujeto en situación de aprendizaje. -Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa a fin de favorecer procesos de integración y cambio. -Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio-psicosocio-culturales de individuos y grupos -Realizar diagnósticos de los aspectos preservados y perturbados comprometidos en el proceso de aprendizaje para efectuar pronósticos de evolución. -Implementar sobre la base del diagnóstico, estrategias específicas tratamiento, orientación, derivación, destinadas a promover procesos armónicos de aprendizaje. -Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación y salud. Realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional y de la salud, en relación con el proceso de aprendizaje y a los métodos, técnicas y recursos propios de la investigación psicopedagógica.

4. Titulación de Licenciado en Psicopedagogía y Profesor en Psicopedagogía por ciclo completo.
5. Titulaciones con diferentes duración y modalidad.

1. Titulación de Licenciado en Psicopedagogía por ciclo completo

En este eje, se presentan en detalle las universidades que ofrecen solo la titulación de Licenciado en Psicopedagogía por ciclo completo y se indican la duración y la modalidad de cursado (ver Tabla 3).

Se advierte un total de diecisiete (17) universidades que dictan la Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía: tres (3), con una duración de cinco (5) años y con modalidad presencial; tres (3), con duración de cuatro (4) años y un cuatrimestre y con modalidad presencial y, por último, once (11), con una duración de cuatro (4) años y con modalidad presencial. Solo una de ellas ofrece, además, la modalidad a distancia.

Tabla 3. Titulación de Licenciado en Psicopedagogía

Universidad - Sede	Duración	Modalidad
Universidad Provincial de Córdoba - Córdoba	5 años	Presencial
Universidad Nacional de Río Cuarto - Río Cuarto	5 años	Presencial
Universidad Nacional de La Rioja - La Rioja	5 años	Presencial
Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Río Gallegos	5 años y 1 cuatr.	Presencial
Universidad Católica de Cuyo - San Juan	5 años y 1 cuatr.	Presencial
Universidad Atlántida Argentina - Mar de Ajó	5 años y 1 cuatr.	Presencial
Universidad Nacional de Formosa - Formosa	5 años	Presencial
Universidad Empresarial Siglo XXI - Río Cuarto	5 años	Presencial
Universidad Católica de Santiago del Estero - Santiago del Estero	5 años	Presencial
Universidad Católica de Santa Fe - Rosario	5 años	Presencial
Universidad Católica de Salta - Salta	5 años	Presencial
Universidad de Congreso - Mendoza	5 años	Presencial
Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires - Mendoza	5 años	Presencial/ Distancia
Universidad CAECE - Sede CABA	4 años	Presencial
Universidad Favaloro - Sede CABA	4 años	Presencial
Universidad de la Marina Mercante - Sede CABA	4 años	Presencial
Universidad Gastón Dachary	4 años	Presencial

2. Titulación de Licenciado en Psicopedagogía por ciclo de complementación

En la Tabla 4 se muestran las universidades que ofrecen solo la titulación por ciclo de complementación y se indican la duración y la modalidad de cursado.

Se observa un total de siete (7) universidades que dictan la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía: cinco (5), con una duración de dos (2) años; cuatro (4) de ellas ofrecen modalidad a distancia y una (1) ofrece modalidad presencial. Dos (2) tienen una duración de un año y medio en modalidad presencial.

3. Titulación de Licenciado en Psicopedagogía por ciclo completo y por ciclo de complementación curricular

Asimismo, en la Tabla 5, se muestran universidades que brindan solamente la titulación de Licenciado en Psicopedagogía en dos propuestas de formación, es decir, la de ciclo completo y la de ciclo de complementación curricular.

Se visualiza un total de ocho (8) universidades que dictan la Carrera de Licenciatura por ciclo completo y por ciclo de complementación curricular. La duración del ciclo completo implica, para la mayoría de estas universidades, una cursada de cuatro (4) años con modalidad presencial, excepto la Universidad del Gran Rosario y de la Universidad Atlántida Argentina, que ofrecen un cursado de cinco (5) años con modalidad presencial. La duración del ciclo de complementación curricular se ofrece con una cursada de dos (2) años en la mayoría de estas universidades con modalidad presencial y solo una con modalidad a distancia, a excepción de la Universidad del Gran Rosario y de la Universidad Atlántida Argentina, que ofrecen un cursado tres (3) cuatrimestres: la primera, con doble modalidad y la segunda, con modalidad a distancia.

Tabla 4. Titulación de Licenciado en Psicopedagogía por ciclo de complementación curricular

Universidad - Sede	Duración	Modalidad
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Olavarría	2 años	Distancia
Universidad Provincial del Sudoeste - Laprida	2 años	Distancia
Universidad Nacional de Villa María - Villa María	2 años	Distancia
Universidad Blas Pascal	2 años	Distancia
Universidad Nacional de la Matanza	1 año y medio	Presencial
Universidad Salesiana Argentina - Bahía Blanca	1 año y medio	Presencial
Universidad Nacional de Catamarca	2 años	Presencial

4. Titulación de Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado en Psicopedagogía por ciclo completo

En la Tabla 6, se registran las universidades que brindan dos (2) titulaciones, la de Licenciado en Psicopedagogía y la de Profesor en Psicopedagogía por ciclo completo.

En esta tabla, se observan solo dos (2) universidades que ofrecen dos (2) titulaciones con una cursada de ciclo completo. Ambas dictan la Licenciatura en Psicopedagogía y el Profesorado en Psicopedagogía, con una duración de cinco (5) años y con modalidad presencial.

Tabla 5. Titulación de Licenciado en Psicopedagogía por ciclo completo y por ciclo de complementación curricular

Universidad	Ciclo	Duración	Modalidad
Universidad Católica de La Plata	completo complementación	4 años 2 años	Presencial Presencial
Universidad de la Cuenca del Plata	completo complementación	4 años 2 años	Presencial Distancia
Universidad Católica Córdoba	completo complementación	4 años 2 años	Presencial Presencial
Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires	completo complementación	4 años 2 años	Presencial Distancia
Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz	completo complementación	4 años 2 años	Presencial Presencial
Universidad Católica de Santiago del Estero (San Isidro)	completo complementación	4 años 2 años	Presencial Presencial
Universidad del Gran Rosario	completo complementación	5 años 3 años	Presencial Distancia
Universidad Atlántida Argentina	completo complementación	5 años 3 años	Presencial Distancia

Tabla 6. Titulación de Licenciado en Psicopedagogía y Profesor en Psicopedagogía por ciclo completo

Universidad - Sede	Título	Duración	Modalidad
Universidad Abierta Interamericana - San Nicolás	Lic. en Psicopedagogía	5 años	Presencial
	Profesorado en Psicopedagogía	5 años	Presencial
Universidad Nacional del Comahue (Viedma)	Lic. en Psicopedagogía	5 años	Presencial
	Profesorado en Psicopedagogía	5 años	Presencial

5. Titulaciones con diferentes duración y modalidad

Y, por último, en la Tabla 7, se encuentran las universidades que brindan más de una titulación y con diferentes propuestas de cursado por duración y modalidad.

Observamos un total de siete (7) universidades que presentan diversas titulaciones en su oferta académica. Es decir, además de ofrecer las titulaciones de Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía, cuatro (4) universidades incorporan titulaciones intermedias, como Psicopedagogo, Asistente Universitario Psicopedagógico y Técnico en Orientación Psicopedagógica. Por otra parte, tres (3) de ellas ofrecen la titulación de Licenciatura en Psicopedagogía por ciclo de complementación curricular.

Tabla 7. Titulaciones con diferente duración y modalidad

Universidad - Sede	Título	Duración	Modalidad
Universidad Nacional de Lomas de Zamora - Lomas de Zamora	Lic. en Psicopedagogía	4 1/2 años	Presencial
	Prof. Universitario en Psicopedagogía	4 1/2 años	Presencial
	Psicopedagogo	4 años	Presencial
Universidad FASTA (de la Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino) - Mar del Plata	Lic. en Psicopedagogía	4 años	Presencial
	Profesor en Psicopedagogía	4 años	Presencial
	Lic en Psicopedagogía Ciclo de complementación	2 semestres	Distancia
Universidad de Morón	Lic. en Psicopedagogía	4 años	Presencial
	Técnico en Orientación Psicopedagógica	3 años	Presencial
	Profesorado en Psicopedagogía	5 años	Presencial
Universidad Nacional de San Martín - San Martín	Lic. en Psicopedagogía	5 años	Presencial
	Psicopedagogo	4 años	Presencial
Universidad de Flores - Sede Buenos Aires, Sede Regional Comahue, Anexo San Miguel	Lic en Psicopedagogía	4 años	Presencial
	Lic. en Psicopedagogía Ciclo de complementación	3 cuatrim.	Distancia
	Profesorado universitario en Psicopedagogía	2 años	Distancia
Universidad del Salvador - Pilar	Lic en Psicopedagogía	4 años	Presencial
	Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Psicopedagogía* Ciclo de complementación	2 años	Presencial
Universidad Argentina John F. Kennedy	Lic. en Psicopedagogía	4 años	Distancia
	Asistente Universitario Psicopedagógico	3 años	Distancia

* Cursando y aprobando el Ciclo Pedagógico en la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación Social se puede obtener el título de Profesor en Psicopedagogía.

Cierre

El presente trabajo de indagación tuvo su origen en la necesidad de contar con un registro organizado de información sobre la oferta académica de grado de la Carrera de Psicopedagogía, con proyección hacia todo el país. En concordancia con Sancci *et al.* (2023) -para los aspirantes a iniciar una carrera universitaria- este tipo de registro implica una posibilidad concreta para simplificar el proceso de búsqueda y selección de propuestas académicas y habilita la evaluación entre ellas al momento de decidir. En el caso de este escrito en particular, la evaluación puede realizarse en términos de la distribución geográfica, el tipo de gestión de las universidades que ofrecen la carrera y sus respectivas titulaciones.

Iuri (2013) sostiene que estudiar la institucionalización académica de las disciplinas implica reconstruir su historia y, en este sentido, intentamos contribuir con la recolección de datos sobre el estado actual de la oferta de Psicopedagogía del país. El relevamiento de estos datos fue producto de un exhaustivo trabajo de búsqueda en sitios web, como también en normativas, resoluciones y documentos, comunicaciones institucionales con las universidades, intercambios con colegas, etc.

En este sentido, realizamos un primer recorrido identificando las universidades estatales y privadas que dictan la Carrera de Psicopedagogía en el país. Allí encontramos que hay un total de veinticinco (25) universidades de gestión privada que dictan dicha carrera y que ofrecen diversas titulaciones. Por otra parte, existen catorce (14) universidades estatales nacionales y provinciales que dictan Psicopedagogía entre ciclos completos y de complementación curricular.

Con respecto a la distribución geográfica de la oferta académica de Psicopedagogía, observamos que existe una mayor concentración en Buenos Aires, CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y Córdoba que en las demás provincias, a excepción de Chaco, Chubut, La Pampa, Neuquén, San Luis, Tierra del Fuego y Tucumán, que aún no cuentan con oferta académica universitaria de la carrera.

Por último, las titulaciones de grado en Psicopedagogía que ofrecen las universidades públicas y privadas nos remiten a una totalidad de cinco (5) propuestas de formación. En líneas generales, se ofrecen dos ciclos de formación: un ciclo completo (4-5 años), con la obtención de títulos de licenciado y/o profesor y un ciclo de complementación curricular, que requiere un título de previo para su ingreso y permite la obtención del título de licenciado. Así también, se ofrece un abanico de títulos intermedios como Asistente, Técnico y Psicopedagogo, con sus correspondientes denominaciones, según lo establecido por cada plan de estudio.

Es así que recabar datos referidos a la oferta académica contribuye, también, a la posibilidad de seguir profundizando en aquellos aspectos que hacen a la formación universitaria en Psicopedagogía desde un marco general, particularmente, al alcance de aquellos antecedentes en términos estadísticos y sociohistóricos.

Referencias bibliográficas

Argentina, Buenos Aires. (1995, 20 de junio). *Ley de Educación Superior N.º 24.521*. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Gómez, S. (2023). Docencia e investigación: instituciones, prácticas y construcción de conocimiento psicopedagógico. En S. Bertoldi, M. Etchegorry, M. A. Martinelli y M. C. Flores (Comps.), *Prácticas de investigación ¿Psicopedagógicas? Acta de jornadas* (pp. 35-44). RedIIP. <https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2024/02/Publicacion-Red-19-02-2024-1.pdf>

Iuri, T. (2013). Proceso de institucionalización académica de la Psicopedagogía en Viedma. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 10(1), 1-11. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2446>

Iuri, T (2021). Antecedentes, creación y evolución de la carrera de Psicopedagogía en Viedma. En S. Bertoldi (Comp.), *Epistemología y Psicopedagogía: Revisitando nuestras prácticas docentes universitarias* (pp. 51-53). Fundación La Hendija.

Müller, M. (2000). Balances y perspectivas de la psicopedagogía en la bisagra del milenio. *Aprendizaje Hoy*, 44, 7-12.

Sancci, A., Polola, L., Tobar, V., Jeandet, V. y Mallo, C. (2023). Modelo integrado de georreferenciación para la oferta académica de grado y pregrado del sistema universitario argentino. Presentación preliminar Zona Noroeste (NOA). RInCE - *Revista de Investigaciones del Departamento de Ciencias Económicas de La Universidad Nacional de la Matanza*, 14(28), 1-33. <https://rince.unlam.edu.ar/index.php/rince/article/view/332/329>

Taquini, A. C. (2010). *Nuevas universidades para un nuevo país y la educación superior (1968-2010)*. Academia Nacional de Educación.

Ventura, A. C., Gagliardi, R. y Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 12(2), 648-662. <https://doi.org/10.12957/epp.2012.8286>

La construcción del conocimiento a partir de los proyectos de investigación de cátedra Experiencia en la Licenciatura en Psicopedagogía (Universidad Católica de Santiago del Estero)

The construction of knowledge
from academic research projects
Experience in the Bachelor's Degree in Psychopedagogy
(Catholic University of Santiago del Estero)

Eliana Neme ¹

Resumen: *La investigación siempre fue un desafío y, en el imaginario social, es considerada una tarea llevada a cabo por profesionales expertos, con amplio dominio de las cuestiones teóricas y metodológicas. Esto genera que la práctica investigativa se presente como una utopía, a veces, irrealizable por quienes no cuentan con la experticia mencionada, que la aleja como alternativa de intervención y articulación entre la teoría y los aportes que el contexto proporciona. En este trabajo, se presentará cómo, desde la Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE) y gracias a la propuesta generada desde la Prosecretaría de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud, los procesos de investigación, anudados a las cátedras del plan de estudios, posibilitaron que tanto docentes como estudiantes avanzados realicen procesos de indagación de la realidad, desde un posicionamiento psicopedagógico y, a la vez, desarrollen competencias complejas ligadas a la investigación.*

Palabras clave: *conocimiento, investigación, posicionamiento*

¹ Magíster en Psicología Educacional. Licenciada en Psicopedagogía. Docente e Investigadora de la Universidad Católica de Santiago del Estero. Integrante de equipos interdisciplinarios en escuelas de modalidades educativas (nivel primario) y técnicas (nivel secundario). Santiago del Estero, Argentina. Correo electrónico: eliana.neme@ucse.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7339-6189>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 171-181.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)12](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)12) / Recibido: 29/03/2024 / Aprobado: 22/06/2024.



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

Abstract: *Research has always been a challenge and, in the social imaginary, it is a task carried out by expert professionals, with extensive mastery of theoretical and methodological issues. This means that research practice is presented as a utopia that is, sometimes, unachievable by those who do not have the aforementioned expertise, distancing it as an alternative for intervention and articulation between theory and the contributions provided by the context. In this work, it will be presented how, from the Career of Bachelor in Psychopedagogy of the Catholic University of Santiago del Estero and thanks to the proposal generated from the Prosecretariat of Research of the Faculty of Health Sciences, the research processes, tied to the chairs of the curriculum, made it possible for both teachers and advanced students to carry out processes of inquiry into reality, from a psychopedagogical position, and, at the same time, to develop complex competencies linked to the research.*

Keywords: *knowledge, research, positioning*

Introducción

La Psicopedagogía, como toda disciplina joven, se encuentra embarcada en procesos de consolidación de sus bases teóricas, epistemológicas y metodológicas, que le confieren un lugar dentro del campo científico. A la vez, estos procesos instituyentes colaboran con el enriquecimiento del discurso disciplinar y de la construcción del conocimiento específico, lo que origina, en su interior, un movimiento dinámico y constante de producción de conceptos y de discursos propios. Siguiendo a Gómez (2023), los inicios la producción del conocimiento psicopedagógico surgieron a partir del aporte de profesionales provenientes de otras disciplinas, quienes fueron abonando el campo psicopedagógico y su constitución:

Por citar algunos ejemplos, en Argentina, quienes han sido referencias fundamentales en la formación psicopedagógica y han desempeñado un papel crucial en la configuración y delimitación de esta área de estudio, han sido Sara Paín, Norma Filidoro, Alicia Fernández, Marina Müller, Jorge Visca, Dora Laino (a quien reconozco como mi principal referente y maestra). Estas productoras de conocimiento psicopedagógico han favorecido el proceso de construcción identitaria de esta disciplina. (p. 36)

Sin embargo, el amplio crecimiento de la generación de conocimiento en Psicopedagogía se advierte en las producciones propias, originadas por profesionales de reconocida trayectoria, quienes optaron por realizar un recorrido dentro de la disciplina, con el objeto de reconstruir su historia, reflexionar sobre sus bases científicas para pensar, desde allí, en las intervenciones y delinear posibles referencias conceptuales que den cuenta del estatuto epistemológico logrado. Cristina Ricci, Sandra Bertoldi, Liliana Enrico, María Luján Fernández y María Alejandra Martinelli son psicopedagogas argentinas que, con sus investigaciones y

producciones académicas, retradujeron los aportes de grandes referentes (Bourdieu, Follari, Castorina, entre otros) y los pusieron en tensión dentro de la disciplina, lo que contribuye a la cuestión del objeto de la Psicopedagogía y de sus múltiples abordajes (Ricci, 2003; Bertoldi, 2021; Bertoldi *et al.*, 2022).

Hacer visible la manera en la cual el desarrollo disciplinar viene operando se convierte en el motor que tracciona a la apertura de nuevos horizontes dentro de la Psicopedagogía, sobre todo, en el ámbito de la investigación. La socialización de la acción del psicopedagogo, en todos los ámbitos de inserción y de su participación en procesos de investigación -que se va planteando a partir de la reflexión crítica de las prácticas y de la problematización de las situaciones en las que interviene- resulta de gran significatividad para la construcción de conocimientos situados. A nivel macro, esto se concreta en la realización de eventos académicos organizados por las instituciones encargadas de la formación de psicopedagogos y por los colegios profesionales. También, desde la elaboración de artículos con rigor científico compartidos con la comunidad académica a nivel local, nacional e internacional o mediante la publicación de libros propios del campo, y también con la conformación de redes de profesionales, quienes, motivados por el sostenimiento de estas acciones esenciales para el crecimiento disciplinar, inauguran espacios de intercambio y enriquecimiento federal. En tanto, a nivel micro, se considera que la generación del conocimiento psicopedagógico requiere de estrategias específicas que busquen articular tanta docencia como investigación y extensión, en sintonía con lo que, a nivel nacional, se viene gestando, promovidas, fundamentalmente, por y en las instituciones donde los futuros profesionales se forman.

Una de estas estrategias estaría ligada a la promoción de prácticas de investigación en Psicopedagogía, que, como ámbito, siempre constituyó un desafío y una necesidad. Consecuentemente, se considera que, solo desde procesos sostenidos en investigaciones situadas, son posibles el crecimiento disciplinar y la generación de herramientas conceptuales y procedimentales propias.

En el imaginario social, suele relacionarse a la investigación con una tarea destinada para un selecto sector de la academia, la cual es llevada a cabo por profesionales expertos y con amplio dominio de cuestiones teóricas y metodológicas. Así, la práctica investigativa se presenta como una utopía, a veces, irrealizable por aquellos que no cuenten con tal experticia, que la aleja como alternativa concreta de desempeño profesional. Esta razón podría responder al hecho de que muchos de los noveles profesionales no consideran al ámbito de la investigación como una opción en su ejercicio profesional. Inclusive, creen que es solamente una actividad necesaria y obligatoria como una condición académica impuesta para el acceso al título de grado.

Ante estas situaciones bastante comunes entre los discursos de estudiantes avanzados y de jóvenes profesionales y buscando realzar la importancia del sostenimiento de la indagación de la realidad desde los diversos sentidos que la Psicopedagogía puede habilitar (sobre todo, desde la mirada de las generaciones jóvenes), la Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la UCSE comenzó a promover experiencias de enseñanza y de aprendizaje a los efectos de inaugurar prácticas de investigación tendientes a la construcción de conocimientos contextualizados.

Desde el Área de Investigación, sus referentes fueron desarrollando diversas acciones para "acompañar en el aprendizaje de las prácticas de investigación a los estudiantes para que desde allí se nutra un campo poco desarrollado y con cierta vacancia dentro de la Psicopedagogía: la investigación" (Morante y Neme, 2023, p. 203). Con el firme propósito de lograr que, desde su formación, los estudiantes se acerquen a experiencias de investigación graduales y acompañadas, diversos dispositivos se llevan a cabo cada año, en los cuales docentes y estudiantes transitan juntos para aprender el oficio de investigar. De este modo y como resultado de estas experiencias, se realizaron talleres, se escribieron artículos científicos y de opinión y se participó en propuestas de investigación donde se fueron concretando los objetivos formativos planteados desde el área.

Cuando la investigación en Psicopedagogía comienza a formar parte de la trayectoria formativa

La gestión del conocimiento dentro de un campo disciplinar se complementa con otras acciones y experiencias que colaboran en su construcción. De este modo, dentro del ámbito universitario, las prácticas de investigación se enlazan a las de la docencia y las de la extensión. Es preciso que su introducción cuente con un espacio en los procesos formativos, para permitir a quienes se desempeñan en campo de la investigación que puedan transmitir la pasión y el deseo de investigar a partir del propio testimonio.

Bolleta y Castillo (2021) plantean "la fortaleza de la investigación como práctica y quehacer profesional a la vez que como actitud y experiencia de formación para los y las estudiantes" (p. 161) y manifiestan la relevancia de su presencia en la trayectoria formativa de los futuros profesionales. Desde esta premisa, se reconoce la necesidad de que las herramientas teóricas y prácticas se construyan a partir del acompañamiento de un docente quien, desde su saber, pero, también, desde su deseo de conocer y de producir, les transmita a los estudiantes un oficio: el de investigar. Así, la investigación, antes de ser una práctica tendiente solo a la generación del conocimiento científico, se convertiría en un proceso de dotación de sentidos intersubjetivos, materializado en un vínculo necesariamente asimétrico pero sostenido en la búsqueda del saber. La actitud hacia la investigación resultaría del trasvasamiento de conocimientos, métodos y técnicas de un investigador a un novel, donde el primero se posiciona como enseñante y el segundo, como aprendiente. Tal como lo expresan Wainerman y Sautu (2004), a investigar se aprende investigando. Las autoras lo entienden de la siguiente manera:

Se aprende a investigar al lado de un "maestro" [...] La investigación tiene mucho de lógica, algo de técnica y mucho de creatividad. Las dos primeras son transmisibles; a la creación, en cambio, sólo se la puede mostrar en el hacer. (p. 12)

Inspirada en esta concepción -que entiende a la investigación "como un oficio que se adquiere en una práctica reflexiva, orientada en sus comienzos por un experto que transmite las competencias necesarias en el hacer" (Fernández Fastuca y Wainerman, 2013, p. 1), en 2022, la Facultad de Ciencias de la Salud realizó la

convocatoria interna a Concursos de Proyectos de Investigación de Cátedra 2022, en la cual se estimulaba la conformación de equipos constituidos por docentes a cargo de obligaciones académicas de las carreras de grado de la Facultad (entre ellos, la Licenciatura en Psicopedagogía) y por estudiantes en calidad de becarios.

El espíritu de dicha convocatoria expresa el compromiso de la UCSE en "el desarrollo de habilidades para la investigación científica, tomada como herramienta de procesos de enseñanza-aprendizaje y de producción intelectual" (Universidad Católica de Santiago del Estero [UCSE], 2022, p. 1). Puntualmente, en la Facultad de Ciencias de la Salud, la investigación es un proceso que integra conocimientos, valores, destrezas y habilidades que pueden ser transmitidos de manera rigurosa, secuencial y con creciente grado de complejidad. En consecuencia, desde la Prosecretaría de Investigación, se creó el dispositivo de "Proyectos de investigación de cátedra" tendiente a instalarla como una actividad más dentro de las propuestas formativas de los docentes que involucre a los estudiantes en sus primeros pasos en la investigación. A partir de dicho dispositivo, el ejercicio de investigar adquiere otro estatuto, ya que adhiere al supuesto de que los espacios de investigación no se limitan a los expertos, al poder anudarse dinámicamente a los contenidos de las cátedras de la trayectoria formativa de cada carrera. La posibilidad de extender estas experiencias en la formación académica apunta a "instalar en las asignaturas y equipos cátedra de las distintas carreras, la práctica de la investigación como actividad de transferencia permanente del equipo que la conforma con la participación activa de los alumnos" (UCSE, 2022, p. 1).

Se advierte que la promoción de la investigación, en un nivel de concreción que vincula a docentes, estudiantes y contenidos propios de cada asignatura, permite que los trayectos formativos cuenten con instancias donde las prácticas de investigación puedan constituirse en experiencias de aprendizaje concretas, en las que se articule la teoría y la práctica y se avance en el logro de competencias requeridas para el sostenimiento de dichos procesos. A su vez, el equipo de docentes, a cargo de la coordinación de los proyectos, ve enriquecida su tarea, ya que ellos mismos se convierten en investigadores junto con los estudiantes "transformando a la cátedra en una comunidad de producción de conocimientos" y revelando que "se investiga para enseñar mejor y se enseña para investigar mejor" (UCSE, 2022, p. 1).

Frente a esta propuesta, la Licenciatura en Psicopedagogía asumió el desafío planteado por la convocatoria y participó mediante un proyecto de cátedra que permitió hacer visible la investigación dentro del campo disciplinar. Además, constituyó una oportunidad para realizar un trabajo de investigación en un ámbito poco explorado: el hospitalario.

La experiencia de investigar desde las cátedras de la Licenciatura en Psicopedagogía

A comienzos del 2022, las profesionales a cargo de tres cátedras de la Licenciatura en Psicopedagogía, movilizadas por el interés de problematizar un sector de la realidad (el hospitalario) para abordarlo desde la articulación entre la teoría

y la práctica, asumieron el desafío de presentarse en la propuesta generada desde la Prosecretaría de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud, mediante la convocatoria de Concursos de Proyectos de Investigación de Cátedra 2022. Para responder a los objetivos de la mencionada convocatoria, las cátedras Metodología de la Investigación, Técnicas de Exploración y Evaluación en Psicopedagogía I (ambas correspondientes a 3° año de la carrera) y Técnicas de Exploración y Evaluación en Psicopedagogía II (de 4° año) elaboraron un proyecto que intentaba lograr "una descripción, explicación, análisis e interpretación de los fenómenos de la realidad que aborda el área específica en la que se ubica la asignatura" (UCSE, 2022, p. 2).

Desde el proyecto denominado *La entrevista psicopedagógica inicial: herramienta de investigación, intervención y aprendizaje*, se planteó, como objetivo general, analizar las entrevistas iniciales administradas en el Servicio de Psicopedagogía del Centro Provincial de Salud Infantil de Santiago del Estero CePSI hasta el 2022, para obtener referentes empíricos situados que permitan el diseño de un instrumento con dimensiones e indicadores específicamente psicopedagógicos. Con fecha 14 de julio de 2023, el proyecto logra su aprobación y, mediante la Disposición N.º 116/23, se habilita su desarrollo, previsto desde el 1 de agosto, 2023 hasta su culminación y presentación de informe final el 20 de enero, 2024.

Durante ese lapso, el inicio del proceso estuvo dado por una acción considerada fundamental: la convocatoria de ayudantes estudiantiles que pudiesen desempeñarse como becarios y formar parte del equipo de investigación. Esta primera estrategia fue importante, ya que las profesionales acordaron los criterios básicos que los estudiantes debían poseer para poder participar del proyecto; entre los que se destacaban la disponibilidad y el interés por iniciarse en la investigación disciplinar, la disposición hacia las prácticas de lectura y escritura y la apertura hacia el trabajo en equipo. Luego del procedimiento de rigor, fueron seleccionados tres estudiantes avanzados, quienes, en sus entrevistas, manifestaron la inquietud de participar en equipos de esta envergadura, sobre todo, por la novedad que ello constituía y por los aprendizajes que consideraban que iban a lograr luego de la experiencia, fundamentalmente, en su futuro desempeño profesional. A lo largo del trabajo de campo, docentes y becarios realizaron la exploración de las entrevistas iniciales mantenidas con los adultos a cargo que asistían a consulta en el Servicio de Psicopedagogía del Hospital de Niños de Santiago del Estero. El material de análisis estuvo conformado por las entrevistas que las psicopedagogas habían administrado durante 2022 y 2023 e, inclusive, se consideraron las de enero de 2024. El abordaje a dichos instrumentos se concentró en conocer su estructura, lograr la aproximación a sus características generales, describir su contenido (procedencia de la población asistente, motivos de consulta, recurrencias, etc.). A su vez, se buscó visualizar la manera en la cual las profesionales indagaban las características de aprendizajes de los consultantes desde el relato de los adultos a cargo. Luego y a partir de un análisis psicopedagógico de los datos obtenidos, se delinearon dimensiones e indicadores para generar un dispositivo específico, teniendo en cuenta los elementos que se consideraron relevantes para la aplicación de la entrevista psicopedagógica en el ámbito hospitalario. Entre estas dimensiones, el tiempo fue considerado crucial, ya que se advirtió que, al for-

mar parte de una institución de salud pública, en el Servicio -y a diferencia del ámbito clínico particular- la demanda de atención es constante. Por tal motivo, durante la entrevista inicial, resulta fundamental optimizar cada encuentro con los adultos para maximizar el tiempo disponible. De este modo, el instrumento propuesto a partir del proyecto aspiró a proporcionar funcionalidad a las prácticas desarrolladas y, principalmente, apuntar a categorías que permitan el reconocimiento de los hitos principales del desarrollo y del aprendizaje. Además, la entrevista elaborada propuso con una estructura que permita organizar la casuística propia del Servicio de Psicopedagogía del CePSI.

Durante la investigación, se promovieron espacios para que tanto docentes como estudiantes ensayen maneras posibles de articular la teoría con la práctica desde la disciplina. Puntualmente, la tarea de los becarios fue realizar el relevamiento y la exploración de las 94 entrevistas. Dicho proceso les permitió construir una matriz de análisis, desde la cual pudieron destacar la información más relevante de cada una. A partir de ello, se promovió el desarrollo de supuestos, la reflexión sobre la propia experiencia en el terreno y la elaboración de estrategias de recolección de datos, lo que apuntó a generar pensamiento crítico y el posicionamiento psicopedagógico pertinente.

Por otro lado, a lo largo del proceso, las profesionales oficiaron de enseñantes en la tarea de investigar, desde la actitud de la construcción conjunta y artesanal que permite convertir el dato obtenido en referente empírico (Yuni y Urbano, 2009) y, posteriormente, en aporte al conocimiento disciplinar. Esto pudo lograrse mediante el establecimiento de determinadas pautas construidas, con base en acuerdos conceptuales, procedimentales y metodológicos, que tendieron a organizar al equipo y a dirigir la tarea hacia una verdadera comunidad de aprendizajes en investigación. Estas pautas fueron las siguientes:

- La vigilancia epistemológica como premisa para realizar una actividad recursiva entre los supuestos elaborados y los marcos teóricos conceptuales, que buscan coherencia interna. A su vez, la problematización de la realidad debe responder al campo disciplinar y a sus ámbitos de ejercicio profesional (Bolleta y Castillo, 2021).
- El posicionamiento ético y profesional: en este caso, las reflexiones tendieron siempre a sostener la mirada y la escucha psicopedagógica, que permitiesen orientar la investigación a la construcción del objeto disciplinar (Bertoldi *et al.*, 2020). Al desarrollarse en un ámbito preponderantemente interdisciplinario (un hospital de niños) y al investigar sobre un instrumento común con otras profesiones (la entrevista), durante todo el proceso, se buscó generar discusiones que proporcionen aportes novedosos, funcionales y ligados a la intervención del psicopedagogo en dicho ámbito, siempre desde el cuidado de la palabra y de la preservación de la identidad de los sujetos investigados.
- La articulación de la teoría y el material obtenido: la construcción de las matrices de análisis, el abordaje de los instrumentos analizados, el ingreso al terreno y la recuperación de los datos para convertirlos en referentes empíricos estuvieron transversalizados por la lectura crítica y en profundidad de la bi-

biografía específica que, constantemente, fueron aplicadas para el desarrollo de cada acción.

- Los ejercicios de escritura realizados por docentes y becarios que buscaron promover el desarrollo de competencias comunicativas, argumentativas y de vocabulario con rigor científico y académico.
- La consideración de que el conocimiento se construye colaborativamente, mediante una actitud de análisis reflexivo, de relación entre la realidad, lo aprendido y la técnica, en un proceso recursivo y progresivo, de marchas y contramarchas, de elaboración de supuestos siempre provisorios.
- La importancia de comprender que la investigación no es objetiva ni neutral (Bertoldi y Lima, 2021), ya que implica los supuestos propios de quien investiga, lo que genera un proceso recursivo de diálogo con lo sabido y discusión con lo novedoso.

Dichas pautas, trazadas junto con los estudiantes, permitieron que el proyecto de investigación *La entrevista psicopedagógica inicial: herramienta de investigación, intervención y aprendizaje* se configure en un espacio de aprendizaje en el oficio de investigar, donde los saberes de cada miembro del equipo se complementaban y enriquecían. El trabajo de campo llevado a cabo por los becarios, la recolección de los datos, las discusiones en equipo, el reconocimiento de las recurrencias y de las novedades y la elaboración del informe permitieron ir construyendo un aporte no solo al conocimiento académico y científico, sino sobre todo a las competencias propias del proceso de investigación.

A su vez, estas cuestiones quedaron plasmadas en las actividades metacognitivas y en las evaluaciones de cada uno de los becarios², quienes, al finalizar el proceso de investigación, pudieron dar cuenta de lo logrado y realzaron lo fructífera que les resultó la experiencia:

Becario N.º 1 (F. J. V., 25 años): *La experiencia de este trabajo de investigación fue muy satisfactoria, ya que me permitió pensar en la importancia de lograr tener una herramienta eficaz como la entrevista, que permita al sistema de salud pública comprender el contexto de cada niño que asiste al servicio psicopedagógico y, de esa forma, lograr avances en su salud integral de cada uno de ellos.*

Becaria N.º 2 (E. M., 23 años): *La realización del análisis de entrevistas con mis compañeros becarios se efectuó en el Hospital de Niños CePSI "Eva Perón", específicamente, en el Servicio de Psicopedagogía. Este proceso comenzó en octubre de 2023 y finalizó en enero de 2024, en el contexto del proyecto de investigación denominado La entrevista psicopedagógica inicial: herramienta de investigación, intervención y aprendizaje. Se examinaron aproximadamente 94 entrevistas realizadas entre los años 2021 y 2023. Durante el análisis de*

² Los tres becarios fueron estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía en procesos de elaboración de sus PTIF (Proyecto de trabajo integrador final).

las entrevistas de admisión, se observó la ausencia de un modelo estandarizado, lo cual implica que las preguntas varían en función del caso específico que se presente. Sin embargo, las preguntas más relevantes, tales como edad, motivo de consulta, diagnóstico y escolaridad estaban presentes. Es importante destacar que el modelo de entrevista y las preguntas varían según el profesional a cargo en cada turno. Cada entrevista se documentaba en hojas A4 blancas, escritas a mano, incluyendo las preguntas necesarias para explorar la situación del consultante. Mi experiencia como becaria resultó ser sumamente enriquecedora, ya que me permitió reflexionar sobre la importancia de la entrevista como herramienta de conocimiento y acercamiento hacia el consultante. Además, deseo expresar mi sincero agradecimiento a las profesoras responsables de la investigación por incluirme en este proyecto. Estoy profundamente agradecida por la paciencia, el aprendizaje compartido y su compromiso con el trabajo diario. Gracias a profesionales dedicados, podemos fomentar el valor de la salud pública como un compromiso colectivo.

Becario N.º 3 (A. I. D., 25 años): Ser parte del presente proyecto fue, sin dudas, una experiencia desafiante y satisfactoria, en donde pudimos analizar al objeto de estudio desde su naturaleza organizativa misma, con su respectiva forma, cuerpo y orden y, a su vez, dar cuenta de la diversidad de la información que se recolectó y se concretaba de maneras tales como: indicadores, diagnósticos, hipótesis, frases, etc. Sin dudas, fue un periodo y proceso de aprendizaje beneficioso para mi formación como estudiante y futuro profesional, en donde diversas teorías adquiridas durante mi trayecto académico se reflejaban durante el análisis.

Debido a la riqueza de lo expresado por cada becario, se puede advertir que, además de haber podido responder a los objetivos de la convocatoria, la experiencia les resultó ampliamente significativa. No solo los docentes, sino sobre todo los becarios, a partir de su participación en el proyecto, lograron incorporarse en una investigación y se aproximaron, de manera dinámica y en primera persona, a la lógica de este proceso, a veces, imaginado como imposible de ser atravesado desde su lugar de estudiantes.

Notas de cierre

De acuerdo con lo planteado en el inicio de este artículo, la investigación en Psicopedagogía y a cargo de psicopedagogos resulta una tarea central para lograr que el conocimiento disciplinar siga creciendo. Tal como lo sostiene Bertoldi (2021), "lo psicopedagógico" se define por una posición respecto al objeto teórico-disciplinar, y a una opción teórico-epistemológica que orienta la definición de los objetos de investigación en una relación constante con el "recorte de la realidad psicopedagógica" (p. 86). A su vez, la posibilidad de que la investigación sea una realidad y no una utopía constituye un compromiso y una responsabilidad por parte de quienes conforman la comunidad científica y académica desde la generación de estrategias que la sostengan. De esta manera, se habilitarían espacios y

oportunidades para ser desarrollada por quienes cuenten con la actitud, la curiosidad, el interés por la lectura, la escritura y el análisis crítico y reflexivo de la realidad, ya sean profesionales o estudiantes.

En tal sentido, se considera que la promoción de dispositivos dentro de la trayectoria académica, por la cual se forman los futuros psicopedagogos, resulta sustancial para la instalación del *habitus* del investigador, no solamente en los estudiantes, sino, también, en los docentes. Al respecto, son necesarias "la mirada hacia el cuerpo docente para reconocer la presencia o ausencia del oficio del docente-investigador" (Morante y Neme, 2023, p. 204), la instalación de la pregunta sobre la posibilidad de formar futuros investigadores y la habilitación de espacios y experiencias que permitan el ejercicio conjunto de prácticas de investigación en verdaderas comunidades colaborativas.

Coincidentemente con Gómez (2023), se considera relevante la invitación "a pensar -psicopedagógicamente- como un/a profesor/a se va poniendo el traje de investigador -*habitus*, tradición- condiciones habilitantes subjetivas y objetivas- y cómo este/a docente va favoreciendo en la transmisión una actitud hacia la investigación" (pp. 39-40). La respuesta a este desafío llegaría a constituir un valioso aporte al campo disciplinar para estimular la investigación en Psicopedagogía, impregnar la actitud hacia la indagación y sobre todo, para permitir el pasaje de los estudiantes a noveles investigadores, futuros generadores del conocimiento disciplinar.

Referencias bibliográficas

Bertoldi, S. (Comp.). (2021). *Epistemología y Psicopedagogía. Revisitando nuestras prácticas docentes*. La Hendija.

Bertoldi, S y Lima, F. (2021). Sobre los "conocimientos epistemológicos" en Psicopedagogía. Avatares y apuestas. En S. Bertoldi (Comp.), *Epistemología y Psicopedagogía. Revisitando nuestras prácticas docentes universitarias* (pp. 141-160). La Hendija.

Bertoldi, S., Cayuqueo, V. y Tovani, A. (2020). Qué se dice sobre el "objeto" de la Psicopedagogía. Reflexiones preliminares. *Revista Trazos Universitarios*, 1-11 <http://revistatrazos.ucse.edu.ar/index.php/2020/06/29/se-dice-objeto-la-psicopedagogia-reflexiones-preliminares/>

Bertoldi, S., Enrico, E., Sánchez, M. D. y Fernández, M. L. (2022). Sobre el objeto de intervención en psicopedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 20(39), 20-29. [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)02)

Bolleta, V. y Castillo, A. (2021). La investigación como proceso de transmisión y aprendizaje: reflexiones de la práctica docente. En S. Bertoldi (Comp.), *Epistemo-*

logía y Psicopedagogía. Revisitando nuestras prácticas docentes universitarias (pp. 161-174). La Hendija.

Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (2013). *Claves para una didáctica de la formación de investigadores en Ciencias Biológicas. Eje: currículo y didáctica general y didácticas específicas en la universidad*. Ponencia presentada en el VII Encuentro universidad como objeto de estudio. Universidad Nacional de San Luis. <http://www.catalinawainerman.com.ar/pdf/2013%20Claves%20para%20una%20didactica.pdf>

Gómez, S. (2023). Docencia e investigación: instituciones, prácticas y construcción de conocimiento psicopedagógico. En S. Bertoldi, M. Etchegorry, M. A. Martinelli y M. C. Flores (Comps.), *Prácticas de investigación ¿Psicopedagógicas? Acta de jornadas* (pp. 35-44). RedIIP. <https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2024/02/Publicacion-Red-19-02-2024-1.pdf>

Morante, M. y Neme, E. (2023). La investigación dentro de la trayectoria formativa de los estudiantes de la Lic. En Psicopedagogía - UCSE. En S. Bertoldi, M. Etchegorry, M. A. Martinelli y M. C. Flores (Comps.), *Prácticas de investigación ¿Psicopedagógicas? Acta de jornadas* (pp. 203-208). RedIIP. <https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2024/02/Publicacion-Red-19-02-2024-1.pdf>

Ricci, C. (2003). Psicopedagogía. Aportes para una reflexión epistemológica. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 3(3). <https://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/589>

Universidad Católica de Santiago del Estero [UCSE] (2022). *Bases del concurso de Proyectos de Investigación de Cátedra*. Facultad de Ciencias de la Salud [material interno sin publicar].

Wainerman, C. y Sautu, R. (2004). *La trastienda de la investigación*. Lumiere.

Yuni, J. y Urbano, C. (2009). *Técnicas para investigar y formular proyectos*. Volumen III. Brujas.

Trayectorias educativas en una universidad jesuita Un modo de acompañar desde la Psicopedagogía

Educational trajectories in a Jesuit university

A way of accompanying from Psychopedagogy

Rosana Carina Enrico ¹

María Guillermina Martínez ²

Resumen: *En el presente escrito, nos proponemos compartir la manera en la que se acompañan las trayectorias académicas de jóvenes que se encuentran cursando una carrera en la Universidad Católica de Córdoba. Estos estudiantes, desde el comienzo de esta etapa, se enfrentan al desafío de adquirir las habilidades necesarias para tener éxito en su carrera y, para ello, es necesaria la construcción del oficio de estudiante universitario.*

En el artículo, mencionamos la diferencia entre las prácticas estudiantiles de la escuela secundaria y las exigencias del aprendizaje universitario. Señalamos las características propias de los jóvenes de hoy y, teniendo en cuenta sus singularidades, describimos estrategias de orientación y acompañamiento psicopedagógico, implementadas en la universidad para apoyar al estudiantado en sus trayectorias. Finalmente, situamos nuestra propuesta desde el enfoque humanista de la educación en una universidad jesuita, que busca el crecimiento integral de la persona y su compromiso con la sociedad.

Palabras clave: *estudiante, universidad, intervención, Psicopedagogía*

¹ Doctora en Educación. Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Psicopedagogía. Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía. Secretaria de Pedagogía Universitaria de la Universidad Católica de Córdoba. Docente e Investigadora de la Universidad Católica de Córdoba y la Universidad Provincial de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: rosana.enrico@ucc.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1729-3036>

² Especialista Superior en Educación y TIC. Licenciada en Psicopedagogía. Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía. Profesora en Educación Especial. Coordinadora de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Docente e investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: 0730795@ucc.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4789-9354>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 182-192.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)13](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)13) / Recibido: 23/04/2024 / Aprobado: 31/07/2024.



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

Abstract: *In this paper, we propose to share the way in which the academic trajectories of young people pursuing a career at the Catholic University of Cordoba are accompanied. These students, from the beginning of this stage, face the challenge of acquiring the necessary skills to succeed in their career, and, for this, it is necessary the construction of the university student's job.*

In it, we mention the difference between the practices of high-school students and the demands of university learning. We point out the characteristics of today's young people, and, taking into account their singularities, we describe strategies of orientation and psychopedagogical accompaniment, implemented at the university to support students in their trajectories. Finally, we situate our proposal from the humanistic approach to education in a Jesuit university, which seeks the integral growth of the person and his or her commitment to society.

Keywords: *student, university, intervention, Psychopedagogy*

Introducción

Quienes ingresan a la universidad se encuentran, en el inicio de la carrera universitaria y en el transcurso de la trayectoria estudiantil, con el desafío de integrarse a la universidad y de internalizar las lógicas propias del ámbito académico. En esta etapa, el estudiantado tiene que desplegar las disposiciones y estrategias para construir el oficio de estudiante universitario; es decir, incorporarse a la cultura discursiva del ámbito disciplinar para transitar con soltura el cursado de la carrera y lograr la permanencia en la universidad.

Numerosas investigaciones (Pérez-Pulido, 2016; Torcomian, 2015; Bracchi, 2016; Enrico, 2019) dan cuenta de la ruptura que se produce en el ingreso a la educación superior entre las prácticas estudiantiles desarrolladas en la escuela secundaria y los nuevos modos de vinculación con los objetos de conocimiento que requiere el aprendizaje de conocimientos científicos en el nivel universitario. De igual modo, señalan la complejidad que reviste para el estudiantado acceder a la cultura institucional de la facultad en la cual ingresan. Al respecto, en los trabajos de Carvalho Carneiro y Rocha Sampaio (2011) y Beltrán y Castagno (2017) encontramos como denominador común la importancia del proceso de construcción del oficio de estudiante universitario para lograr la pertenencia institucional y permanecer en el sistema.

Respecto a las estrategias que se ponen en juego para dar respuesta a las demandas académicas, Rinaudo (2010) afirma que, para aprender en la universidad

Hay que trabajar, hay que leer, hay que pensar, hay que argumentar, hay que discutir. Hay que preguntar, hay que estar atentos a los errores y admitir que uno se equivoca, hay que estar atentos a los errores de los otros y señalar que se equivocan cuando se equivocan, hay que escribir y hablar de un modo particular para que los otros entiendan claramente lo que queremos decir todas estas acciones son necesarias cuando uno quiere aprender. (p. 20)

En este marco, resultan relevantes las acciones generadas desde la universidad para acompañar el proceso de incorporación del estudiantado a los nuevos espacios institucionales y a las prácticas propias del ámbito universitario. Al respecto, Bracchi expresa: "el primer año es clave para la configuración del oficio de estudiante universitario. En él entran en juego los propios sujetos con sus atributos personales y familiares, y la institución, con las respectivas estructuras y dinámicas de funcionamiento" (2016, p. 11).

Sobre los jóvenes que ingresan a la universidad hoy...

Gran parte de los estudiantes que ingresan, por primera vez, a la universidad lo hacen motivados por el inicio del proyecto universitario, con expectativas acerca de la carrera y con distintos supuestos sobre lo que van a estudiar. Las nuevas experiencias generan sentimientos que pueden resultar contradictorios. Por un lado, ansiedad y angustia ante lo novedoso y desconocido que se les presenta; por otro, la motivación por obtener el título anhelado. En algunos casos, vivencian un estado de incertidumbre acerca de lo que esta nueva etapa les depara (Torcomian, 2021).

Respecto a este grupo etario, en distintos trabajos de investigación y publicaciones (Twenge *et al.*, 2012; Collantes y Jerkovic, 2024) explicitan que las juventudes (nacidas después del 2000) presentan características particulares que comparten por pertenecer a la misma generación, entre ellas: habilidades para el dominio de la tecnología, para expresar sus emociones y pensamientos de manera libre y para resolver situaciones con creatividad. Sin embargo, en contrapartida a estos atributos, que entendemos se constituyen en una fortaleza para el trayecto universitario, Collantes y Jerkovic expresan "son emocionalmente sensibles e intolerantes ante la frustración; son sensibles a la crítica y al rechazo; son altamente demandantes y cuestionadores" (2024, p. 12).

Si bien consideramos que el estudiantado puede compartir ciertas características epocales, reconocemos la impronta de la trama vincular primaria que los constituye en un sujeto único, con un modo singular de vincularse con los objetos de conocimiento y de resolver las situaciones problemáticas cotidianas. El rol de las figuras parentales incide en las representaciones sobre la universidad y en las expectativas respecto al cursado de una carrera universitaria. De igual modo, la experiencia construida en la trayectoria de vida a lo largo de la niñez y la adolescencia aportó a la construcción de una imagen de sí mismos sobre sus posibilidades como estudiantes. Al respecto, Coronado y Gómez Boulin (2015) expresan "los futuros estudiantes traen una imagen de sí mismos como aprendices y como potenciales miembros de la comunidad, imagen cargada de afectividad, fruto de su experiencia" (p. 81).

Sin duda, cada uno de ellos deberá desarrollar la capacidad para adaptarse en la transición que implica el cambio de la vida en la escuela secundaria y en la universidad. Para muchos, demanda un gran ajuste, ya que requiere comenzar una etapa de mayor autonomía y la adaptación a los desafíos y las demandas que la universidad y la vida académica les presentan.

La vida académica, además, les exigirá fortalecer la autoestima para tolerar desaciertos y para aceptar el error, conocer su propio modo de aprender, desarrollar estrategias y recursos para optimizar sus posibilidades y aprovechar las distintas instancias de aprendizaje. En tal sentido, la universidad ofrece una variedad de experiencias para conocer otros contextos culturales y socioeconómicos, enriquecerse con el estilo de aprendizaje de sus compañeros e incorporar diferentes perspectivas, como así también nuevos conocimientos.

Al respecto, Coulon (2005) refiere que la confrontación progresiva a prácticas nuevas es vivenciada de manera singular por el estudiantado, según la trayectoria de vida. Para algunos, el choque abrupto del inicio puede resultar desestabilizador y generar sentimientos encontrados: por un lado, nostalgia por los vínculos sociales y la modalidad de relación propia del nivel anterior; por otro, la satisfacción de iniciar una carrera universitaria y concretar el proyecto imaginado.

Construcción del oficio de estudiante y alfabetización académica

Como se explicitó en apartados anteriores, el inicio de la trayectoria escolar del estudiantado supone la integración a un nuevo contexto, el educativo, con sus características y particularidades propias. En la escuela, el alumnado comienza con la tarea de construir aprendizajes, en un proceso de interacción con el medio social. Perrenoud (2006) propone que esta tarea puede plantearse como el "oficio de alumno" y lo define en un sentido amplio en el que integra "diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica" (p. 19).

Asimismo, el autor sostiene que, en la construcción del oficio de alumno, se ponen en juego la propia identidad y las representaciones que se fueron construyendo acerca de ser estudiante universitario en las relaciones intersubjetivas en el grupo primario y el grupo social al cual pertenece. Es decir, el oficio de alumno se ejerce de manera singular y se va moldeando en la trayectoria escolar de acuerdo a las demandas académicas, a las prácticas pedagógicas del estudiantado y a la dinámica de la institución a la que asiste, por lo cual "el oficio del alumno no es siempre el mismo" (Perrenoud, 2006, p. 219).

En esta primera etapa, el foco está puesto en los desafíos intelectuales que implican constituirse en aprendices del oficio de estudiante, a saber: realizar trámites administrativos, apropiarse de reglas desconocidas, elaborar un horario, verificar la información, vocabulario disciplinar específico, compatibilizar tiempos escolares con la vida cotidiana. En los términos de Coulon, "para llegar a ser estudiantes competentes, deben alcanzar un cierto número de nuevos aprendizajes: algunos relacionados con la afiliación institucional; otros, de orden cognitivo, que pueden agruparse dentro de la afiliación intelectual" (2005, p. 110) [traducción propia].

En consonancia con el planteo teórico que se viene desarrollando, se considera pertinente realizar una breve aproximación a lo que algunas autoras (Carlino,

2003; Marín, 2006) denominan "alfabetización académica", entendida, en líneas generales, como las prácticas de lectura y escritura, propias del ámbito disciplinar específico.

Marín refiere que "la alfabetización académica es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina" (2006, p. 31). En relación a la complejidad que entraña la especificidad de cada cultura académica, Carlino (2003) plantea que esta particularidad del ámbito universitario pone en evidencia una discordancia entre lo que se espera del estudiantado en los trayectos escolares previos (primario, secundario) y en el ingreso a la universidad.

Al respecto, Bourdieu y Passeron plantean lo siguiente: "es indiscutible que ciertas aptitudes que exige la escuela [universidad], como la habilidad para hablar o escribir y la multiplicidad de las aptitudes, definen y definirán siempre a la cultura académica" (2013, p. 110). En este sentido, para definir el proceso que realiza el estudiantado para integrarse en la comunidad intelectual e incorporar las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito universitario, Carlino utiliza el término alfabetización académica entendida como "el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (2003, p. 410).

De igual modo, Marín (2006) caracteriza a la alfabetización académica como un proceso donde se adquiere "un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican" (p.31).

En ambas definiciones, encontramos, como denominador común, que iniciar el proceso de alfabetización académica implica poner en juego estrategias y disposiciones interiorizadas como *habitus* (Bourdieu, 2007) para comprender las prácticas intelectuales propias de la comunidad académica y, conforme a esto, poder dar respuesta a las demandas institucionales. Sin embargo, Coronado y Gómez Boulin (2015) advierten que es necesario considerar también el impacto de cuestiones institucionales vinculadas a las prácticas didáctico-pedagógicas, el plan de estudios, normas culturales y lo académico. Lo expresan de la siguiente manera: "inclusive el estudiante en mejores condiciones puede verse derrotado por una institución con una cultura expulsiva o elitista, con un plan de estudios inconsistente o una gestión inadecuada de lo académico" (p. 95).

La universidad tiene el gran desafío de atender, por un lado, a un sujeto de aprendizaje que es único y particular, pero que, a su vez, está atravesado por características propias de su época, de su generación y un contexto geográfico que lo condiciona, en las distintas etapas de su formación universitaria. Y, por otra parte, acompañar al estudiantado en este proceso en el que deberá afianzar su vocación inicial, desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse como estudiante (organizarse para estudiar, trabajar en equipo, resolver situaciones problemáticas entre otras) para llegar a graduarse.

Frente a este desafío, la Psicopedagogía ofrece distintas estrategias para acompañar a estudiantes en su formación universitaria.

Orientación y acompañamiento psicopedagógico a las trayectorias estudiantiles en una universidad jesuita

La escena pedagógica se convierte en psicopedagógica en tanto el objetivo central del acompañamiento psicopedagógico es el aprendizaje.

(Bergonzo, 2018, p. 151)

Pensar en el acompañamiento a estudiantes en nuestra institución, la Universidad Católica de Córdoba, tiene un sentido especial. Por ser una universidad jesuita, concibe el acompañamiento educativo como una misión, desde una mirada particular, basada en la Magis Jesuita. De hecho, desde la Compañía, los centros educativos y las relaciones humanas se viven en clave de acompañamiento, "acompañar [...] es un estilo, un talante consustancial a la espiritualidad ignaciana y al modo de proceder en el que esa espiritualidad se encarna lo cotidiano" (Molla, 2019, p. 14).

En tal sentido, para quienes conforman la Compañía de Jesús, el fin de la educación:

Nunca ha sido exclusivamente la adquisición de un conjunto de información y técnicas, o la preparación para una carrera, aunque todas estas cosas sean en sí mismas importantes y útiles para futuros líderes cristianos. El fin último de la educación [...] es más bien el crecimiento global de la persona que conduce la acción, una acción empapada del espíritu y la presencia de Jesucristo, el hombre para los demás. (Molla, 2019, p. 7)

Cabe aquí recuperar la palabra del Papa Francisco, cuando refiere al término *periferias existenciales* (Molla, 2019, p. 18), para remitir a un tipo de marginalidad que pueden experimentar las personas, en este caso, nuestros estudiantes, por diversas razones personales y sociales, entre otras. En este marco, la Universidad Católica, en tanto Universidad Jesuita que adhiere a la Misión de la Compañía y se encuadra en las políticas educativas de la Red Ausjal, es decir, de la Red Latinoamericana de Universidades Jesuitas, que marcan una cultura institucional ligada al compromiso con el contexto, reconoce la importancia de mantener vigilancia respecto a las necesidades del estudiantado. Agúndez (2008) habla de cuatro dimensiones que definen las cuatro finalidades de una Universidad Jesuita:

- Dimensión práctica (*utilitas*).
- Dimensión social (*iustitia*).
- Dimensión humanista (*humanitas*).
- Dimensión religiosa (*fides*).

Estas cuatro dimensiones, a su vez, están ligadas a distintos tipos de aprendizaje, *fides* y *humanitas* con el aprendizaje intelectual y personal; *utilitas*, con el aprendizaje práctico e *iustitia*, con el aprendizaje social. Agúndez (2008), para

realizar su análisis, toma los aportes de Ledesma y Kolvenbach y, con base en ellos, las define de la siguiente manera: la dimensión práctica, *utilitas*, refiere a las herramientas para desenvolverse en la vida. Según Kolvenbach (2006, en Agúndez, 2008), la educación de nuestras instituciones es eminentemente práctica, aunque, a su vez, no debe perder su carácter integral y su enfoque holístico.

La dimensión ético-social, *iustitia*: la educación en las universidades de AUSJAL debe formar profesionales capaces de "asumir responsabilidades sociales y políticas, indispensables para el bienestar y desarrollo de un país" (Ledesma y Kolvenbach, 2006, en Agúndez, 2008, p. 615). En esta dimensión, se conjuga el perfil profesional, así como las actitudes y los valores, por un lado, y la espiritualidad ignaciana, por otro.

La dimensión humanista, *humanitas*: es la que resalta a la persona de modo integral. En ese sentido, procura la formación de competencias no solo profesionales, sino también sociales, culturales y religiosas. Y, por lo tanto, tiene en cuenta, también, la dimensión religiosa, *fides*.

El estudiantado en la Universidad Católica de Córdoba está formado bajo el lema *Ciencia, Conciencia y Compromiso*. En tal sentido, cuando pensamos en trayectorias estudiantiles y en la construcción del oficio de estudiante universitario, con las características institucionales identitarias, entendemos que quienes acompañan el proceso de integración y permanencia en la institución son las personas que la habitan y la transitan, en un vínculo permanente con el estudiantado. Entre ellas, podemos reconocer a directivos, docentes, personal administrativo, personal de maestranza, entre otros.

Hasta aquí, hemos dado cuenta de algunas características identitarias de la universidad, que impregnan el hacer cotidiano de quienes formamos parte de ella. A continuación, focalizamos en la especificidad del abordaje psicopedagógico en la institución educativa y, para ello, recuperamos las palabras de Azar cuando expresa:

El núcleo integrador de todo desempeño psicopedagógico debe ser la realización de acciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas, desde la consideración de que el aprendizaje en su sentido amplio se vincula con la concreción del proyecto de vida y proyecto vocacional de cada uno. (2012, p. 94)

En otras palabras, la intervención psicopedagógica en las instituciones implica realizar acciones de promoción, prevención y asistencia, que procuren favorecer aprendizajes saludables en los sujetos, es decir, atender a la singularidad del individuo, grupo u organización educativa desde un abordaje situado y clínico. Pensar en un abordaje clínico implica

Reconocer la originalidad y singularidad de la institución y los sujetos que la integran. Es decir, reconocernos y reconocer a los otros (actores institucionales) como sujetos aprendientes con un saber propio que les permite habitar y significar los espacios institucionales, así como construir nuevos aprendizajes conforme a los cambios sociohistóricos y culturales del contexto. (Enrico y Marull, 2017, p. 190)

En este marco, las prácticas psicopedagógicas se orientan a generar espacios de escucha y diálogo, que convoquen a la reflexión sobre la situación por la cual se demanda la intervención. En el abordaje, se ponen en juego diversas estrategias y técnicas de acompañamiento y orientación, que se utilizan para favorecer el desarrollo cognitivo, emocional y académico del estudiantado en la universidad. Como afirma Müller: "es importante idear estrategias que superen las intervenciones puntuales individuales [...] que se extiendan al abordaje integrador de la prevención primaria, y a la promoción de un mejor clima emocional y convivencial [...], y de mejores propuestas pedagógicas y de aprendizaje" (2008, p. 133).

Los recursos utilizados por la Psicopedagogía son variados y sirven para varios propósitos, ya sea para la promoción y la formación del oficio del estudiante o la asistencia ante las dificultades en el proceso de aprendizaje. A continuación, presentamos algunas de las estrategias que se implementan con docentes y con estudiantes, desde dos áreas de gestión en la universidad.

Asesoramiento a docentes

- Orientación al profesorado para la construcción de estrategias de enseñanza, así como, orientación sobre cómo abordar situaciones específicas relacionadas con el aprendizaje y las dinámicas en el aula.
- Estrategias de abordaje grupal, como, por ejemplo, talleres y grupos de tutores de apoyo. Estos permiten ofrecer espacios colectivos para la reflexión, para compartir experiencias, aprender habilidades sociales y emocionales y enriquecerse con los aportes de los otros de manera mutua (Bergonzo, 2015).
- Asesoramiento sobre las características del estudiantado en la actualidad para diseñar estrategias que atiendan las subjetividades de esta población.
- Orientaciones y sugerencias para las instancias evaluativas finales.

Acompañamiento a estudiantes

- Orientación en pos de la construcción de estrategias de organización y agenda de estudio. El acompañamiento psicopedagógico incluye el aprendizaje de técnicas de manejo del estrés, que pueden ser útiles para mejorar el desempeño académico y el bienestar emocional.
- Alfabetización académica y tecnológica. En el desempeño profesional de la Psicopedagogía, se pueden emplear herramientas tecnológicas, aplicaciones y recursos en línea para complementar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para proporcionar actividades y guías que les permitan incorporar las competencias necesarias para desenvolverse en la vida académica.
- Intervenciones específicas para atender problemáticas ligadas al aprendizaje de manera particular, como, por ejemplo, la enseñanza de estrategias de estudio y organización de la vida académica, así como, también, otros métodos que permitirán al estudiantado modificar hábitos y conductas que no lo benefician en su proceso de construcción de aprendizajes.

Reflexiones finales

Nuestra experiencia profesional acompañando las trayectorias académicas de estudiantes, que se encuentran cursando una carrera universitaria, se ha constituido en un tiempo de servicio y aprendizaje. Junto con otros docentes, estudiantes y equipos de gestión, procuramos favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso estudiantil.

La tarea diaria nos presenta situaciones estudiantiles particulares, que, en los últimos tiempos, nos interpelan y desafían al trabajo interdisciplinario entre todas las áreas de la universidad por el grado de complejidad que presentan. Las nuevas subjetividades juveniles y las diversas situaciones familiares, culturales, sociales y económicas atraviesan las puertas de la universidad, lo que genera experiencias emocionales de malestar y obtura la posibilidad de desarrollar las prácticas intelectuales que demanda el ámbito universitario y los modos de organizarlas.

En tanto universidad jesuita, los dispositivos y las estrategias que se ponen en juego para acompañar las trayectorias, si bien responden a un posicionamiento psicopedagógico, entendemos que pueden ser compatibles con una de las características de la educación para la Compañía de Jesús, particularmente, en lo que se denomina la *Cura personalis*, definida por la Comisión Nacional de Educación S. J. como la

Relación personal entre estudiante y profesor favorece el crecimiento en el uso responsable de la libertad. Los profesores y los directivos, jesuitas y seculares, son más que meros guías académicos. Están implicados en la vida de los estudiantes y toman un interés personal por el desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual de cada uno de ellos, ayudándoles a desplegar un sentido de la propia dignidad y a llegar a ser personas responsables en la comunidad. Respetando la intimidad de los alumnos, están dispuestos a escuchar sus preguntas y preocupaciones sobre el significado de la vida, a compartir sus alegrías y sus tristezas, a ayudarles en su crecimiento personal y en sus relaciones interpersonales. (2010, pp. 15-16)

Los espacios de escucha y diálogo, generados en el contexto institucional, procuran habilitar la palabra del estudiantado, acompañar los procesos de toma de decisiones conscientes respecto de las trayectorias singulares, brindar recursos que les posibiliten adquirir habilidades y estrategias para participar activamente en la vida universitaria.

Referencias bibliográficas

- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. *Diálogos Pedagógicos*, 10(20),74-98. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/205/11>
- Agúndez, M. S. J. (2008). El paradigma universitario Ledesma - Kovelbach. *Revista Fomento Social*, 252(63), 603-631.
- Beltrán, M. y Castagno, F. (2017). Construir Oficio de Estudiante /Escritor. El Caso del PPP en Contexto Educativo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 205-215. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18099/18502>
- Bergonzo, A. (2015). *Apuntes Psicopedagógicos*. Corintios.
- Bergonzo, A. (2018). Cámara GESELL y prácticas profesionalizantes para psicopedagogos en orientación vocacional. *Revista Difusiones*, 14, 147-157. https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/1619/1/A_Bergonzo.pdf
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trajectorias universitarias*, 2(3), 3-14. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58075/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carvalho Carneiro, A. y Rocha Sampaio S. M. (2011). Estudiantes de origem popular e afiliação institucional. En S. M. Rocha Sampaio (org.), *Observatório da vida estudantil. Primeiros estudos* (pp. 53-69). Editora da Universidade Federal da Bahia. <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-04.pdf>
- Collantes G., R. D. y Jerkovic, M. (2024). Generación Z: desafíos para la educación superior en el nuevo milenio. *Acción y Reflexión Educativa*, (49), 9-21. <https://doi.org/10.48204/j.are.n49.a4589>
- Comisión Nacional de Educación S. J. [CONEDSI], (2010). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. CONEDSI. <https://jesuitas.es/ca/documents?task=download.send&id=24&catid=7&m=0>
- Coronado, M. y Gómez Boulín, M. J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Análisis de las trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc.

- Coulon, A. (2005). *Le Métier d'Étudiant. L'entrée dans el vie universitaire*. Economica.
- Enrico, R. C. (2019). La construcción del oficio de estudiante universitario en ingresantes a la Facultad de Ciencias Químicas en dos universidades de Córdoba. *Diálogos Pedagógicos*, 17(34), 18-36. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/366>
- Enrico, R. C. y Marull, M. E. (2017). La profesión en ámbitos poco caminados. El recorrido psicopedagógico en una universidad. En S. M. Gómez (Coord.), *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones* (pp. 187-210). Brujas.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida* (4), 30-47. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf
- Molla, D. (2019). *Del "Magis" personal al "Magis" institucional*. Rondas S.L.
- Müller, M. (2008). *Formación docente y Psicopedagogía*. Bonum.
- Pérez-Pulido, I. (2016). *El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara* [Tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación]. ITESO. <https://rei.iteso.mx/items/88431c89-bad5-45f7-ae0-1cc005f79920>
- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Rinaudo, M. C. (2010). *Para aprender en la universidad*. Brujas.
- Torcomian, C. (2015). Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la Universidad. *Academicus. Revista de Ciencias de la Educación*, 6, 25-39. https://ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_3.pdf
- Torcomian, C. (2021). *Experiencia, aprendizaje y subjetividad. Cómo se aprende en diferentes escenarios*. Brujas.
- Twenge, J. M., Campbell, W. K. y Freeman, E. C. (2012). Generational differences in young adults' life goals, concern for others, and civic orientation, 1966-2009. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(5), 1045-1062. <https://doi.org/10.1037/a0027408>

Teoría Sociológica en la trama curricular de la formación en Psicopedagogía

Sociological Theory in the curricular framework of Psychopedagogy training

Adriana Carlota Di Francesco ¹

Resumen: *El presente trabajo tiene el propósito de describir e interpretar la experiencia pedagógica que, desde el espacio curricular de Teoría Sociológica, en tanto ciencia social, se despliega en perspectivas epistemológicas, metodológicas, teóricas y éticas para abordar el objeto de estudio de la Psicopedagogía e intervenir respecto al sujeto social en situación de aprendizaje. La Sociología, como espacio de enseñanza, junto a otros espacios pedagógicos, enriquece el recorrido de profesionales de la Psicopedagogía y reconoce un conjunto de tensiones que acompañan los procesos de interacción entre diversas disciplinas de las Ciencias Sociales. Se intenta aportar lentes desde donde mirar dialécticamente a los sujetos aprendientes y a todos los que intervienen en ese proceso con lecturas posibles de la realidad social múltiple, diversa y compleja. Se reconoce una búsqueda por definir el cruce de campos disciplinares de las Ciencias Sociales, donde entran en relación muchos, como el educativo, sociológico, histórico y psicopedagógico, entre otros.*

Palabras clave: *aprendizaje, currículo, Sociología, Psicopedagogía*

Abstract: *The purpose of this work is to describe and interpret the pedagogical experience that, from the curricular space of Sociological Theory, as a social science, epistemological, methodological, theoretical, and ethical perspectives are deployed to address the object of study of Psychopedagogy, and to intervene regarding the social subject in a learning*

¹ Doctora en Educación. Magíster en Pedagogía. Licenciada en Ciencias de la Educación. Técnica en Recursos Humanos. Profesora de Historia. Docente e Investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. Docente del Instituto Universitario en Ciencias Biomédicas de Córdoba. Villa Carlos Paz, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: difrancescoadri@gmail.com; 9812629@ucc.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7551-3711>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 193-205.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)14](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)14) / Recibido: 17/04/2024 / Aprobado: 12/08/2024.



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

situation. Sociology, as a teaching space, together with other pedagogical spaces, enriches the career of professionals in Psychopedagogy, and it recognizes a set of tensions that accompany the interaction processes between various disciplines of the Social Sciences. An attempt is made to provide lenses from which to look dialectically at the learning subjects and all those who intervene in this process, with possible readings of the multiple, diverse, and complex social reality. A search is recognized to define the intersection of disciplinary fields of the Social Sciences, where many come into relationship, such as educational, sociological, historical, and psychopedagogical fields, among others.

Keywords: *learning, syllabus, Sociology, Psychopedagogy*

*Lo importante no sólo es comprender la marcha del mundo,
sino y, sobre todo, contribuir a transformarlo para hacer de él,
y para todos, un mundo más habitable.*

(Álvarez Uría y Varela, 2009, p. 18)

El presente trabajo tiene el propósito de describir e interpretar la experiencia pedagógica que, desde el espacio curricular de Teoría Sociológica, en tanto ciencia social, se despliega en perspectivas epistemológicas, metodológicas, teóricas y éticas para abordar el objeto de estudio de la Psicopedagogía e intervenir respecto al sujeto social en situación de aprendizaje. La Sociología, en sus prácticas de enseñanza, junto a otros espacios pedagógicos, enriquece el recorrido de profesionales de Psicopedagogía y reconoce un conjunto de tensiones que acompañan los procesos de interacción entre diversas disciplinas de las Ciencias Sociales. Surgen algunos interrogantes: ¿Cómo lo social se hace presente en los aprendizajes? ¿Qué aportes se reconocen, desde la Sociología, para interpretar la educación como fenómeno social? ¿Qué lentes ofrece la Sociología para mirar a los sujetos en situación de aprendizaje, quienes son objeto de estudio de los psicopedagogos? Preguntas refiere a sobre qué, por qué y cómo enseñar algunas conceptualizaciones para elucidar la realidad social, particularmente educativa, a partir de la trama de un diseño curricular que forma a los profesionales de la Psicopedagogía.

Esencialmente, la búsqueda tuvo como punto de partida reconocer el objeto de estudio de la Psicopedagogía y cómo, desde allí, construir una trama que incardine los aportes de algunos conceptos de la Sociología y otras ciencias. Paín señala que la Psicopedagogía, en su breve historia, conjuga diversas realidades: "tenemos chicos que no aprenden por razones particulares, los casos típicos de dislexia, acalculia, y otros prefijos de ausencia. Del otro lado, seguimos teniendo los problemas sociales que hacen un terreno poco propicio a la labor educativa" (2003, p. 28).

Azar reconoce que el objeto de estudio de la Psicopedagogía presenta un marco de realidad compleja, que necesita ser interpelado por diversos "campos disciplinares, entre los que se destacan el psicoanálisis, la epistemología genética, psicología social, la neurología, la psiquiatría, la lingüística, la antropología y la sociología" (2017, p. 19), al que se puede agregar la Pedagogía y la Filosofía, entre otras, para configurarse en aportes interdisciplinares e integrados.

La Sociología otorga lentes analíticos y de interpretación desde conceptos centrales de teóricos clásicos, como K. Marx, E. Durkheim y M. Weber; de la Sociología crítica a la Sociología contemporánea en el escenario actual; como plantea Bauman (2005), un tiempo de liquidez y fluidez. Las conceptualizaciones, al igual que la forma en la que se preguntaban sobre lo que observaban los sociólogos clásicos son importantes, de la misma forma en las que los sociólogos actuales ofrecen como elementos y categorías para comprender los nuevos significados en la realidad. Así lo señala Osorio (2019) ante la pregunta cómo conocemos, en las Ciencias Sociales, para comprender y transformar la sociedad, la cultura y, en particular, la educación, a través de los autores clásicos de estas ciencias, quienes, en los siglos XIX y XX, aportaron algunas interpretaciones sobre lo que observaban. Se pueden elaborar otras preguntas como qué proponen los espacios de formación docente para acompañar a los estudiantes en sus aprendizajes y cómo construir un diseño curricular de formación docente.

El anclaje de estas interpretaciones es en el territorio de las instituciones educativas. Allí se producen las interrelaciones subjetivas, con significaciones y sentidos que se conceden a lo que sucede en la vida institucional cotidiana, con diversas realidades y contextos, para comprender a los sujetos que hoy enseñan y aprenden en las escuelas. No es intención, en este trabajo, abarcar todas las posibilidades que el campo de la Psicopedagogía puede presentar ni hacer generalizaciones, sino reconocer cómo la Sociología aporta algunas interpretaciones de las realidades sociales, en la que los psicopedagogos despliegan sus actividades y reinterpretan el currículo que aborda su objeto de estudio. Los ejes que conforman este escrito son dos: *La Sociología, como campo disciplinar de las Ciencias Sociales, en diálogo con el objeto de estudio psicopedagógico* y, *la Sociología en un diseño de formación profesional de psicopedagogos*.

1. La Sociología, como campo disciplinar de las Ciencias Sociales, en diálogo con el objeto de estudio psicopedagógico

En el campo educativo, como espacio de formación y prácticas profesionales, las Ciencias Sociales despliegan perspectivas, concepciones, institucionalizan puntos de vista (Bourdieu, 1999), se marcan posiciones, se distribuyen poderes y se entablan luchas para establecer unas u otras decisiones, es decir, pensar en términos de relaciones (Bourdieu y Waquant, 1995). En la conceptualización de campo, está la posibilidad de reconocer las tramas del mundo de relaciones y qué estructura se define en él, tal como, a continuación, lo expresan Bourdieu y Waquant:

Como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones [...] objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones

que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial en la estructura de distribución de especies de poder (o capital). (2005, p. 150)

Baudelot y Leclercq expresan que la realidad educativa no es única y ecuménica, sino que "es una realidad social e histórica estrechamente ligada a las condiciones nacionales, económicas, sociales, políticas y culturales en las cuales se ha desarrollado, y no cesa de transformarse" (2008, p. 7). Las Ciencias Sociales comparten la educación como un objeto de estudio amplio y diverso, donde, a veces, sus fronteras disciplinares no confluyen en sus especificidades para tejer una mirada crítica e innovadora interdisciplinariamente. Algunas perspectivas sociológicas tensionan concepciones al querer ubicar la estructura social en la educación desde la unión tradición-modernidad, en momentos históricos en que sería transformador una lectura renovada de la educación en sus versiones inter, intra y transdisciplinar. En esta construcción, se reconocería al sujeto que aprende en el mundo de las relaciones sociales y las interacciones en espacios y tiempos determinados. El constructo sociocultural visualiza la intersubjetividad, lo simbólico y cognitivo como actuantes activos en las formas de ver, comprender y apropiarse del mundo social.

Los sujetos en situación de aprendizaje se reconocen en la amplia trama social, por lo que la Sociología aporta conceptualizaciones para interpretar y significar diversas problemáticas, que Norbert Elías permite fundamentar al entender que esta ciencia "se ocupa de los problemas de la sociedad y no cabe duda de que todo aquel que reflexione acerca de la sociedad y la estudie forma parte de ella" (2006, pp. 13-14). Azar plantea que "el sujeto en situación de aprendizaje" (2012, p. 81), objeto de conocimiento de la Psicopedagogía, es un sujeto que se reconoce en la urdimbre social como "objeto construido", no solo como "objeto real" (2009, p. 32) y que, además, se desenvuelve en la trama compleja de los diversos tiempos históricos. Particularmente, este sujeto aprendiente cobra vida en las instituciones educativas, en donde se construyen y significan vínculos que posibilitan u obstaculizan el aprendizaje, lo que nos aproxima a una concepción de hombre, sujeto social e histórico. Azar afirma que el campo psicopedagógico "en tanto campo científico o disciplinar puede definirse como el esfuerzo por construir conocimientos que brinden un sustento teórico desde el cual planear e intervenir realizando acciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas" (2012, p. 77). El psicopedagogo acompaña y orienta con la intención de analizar y, si es necesario, producir modificaciones en los procesos de aprendizaje de algunos sujetos. Para ello, se requiere la mayor cantidad de elementos de análisis e interpretación posible, es decir, lograr orientación e intervención, con el aporte de las categorías de análisis que proponen las distintas ciencias que componen los diseños curriculares en la formación de estos profesionales.

La educación se reconoce en diversas realidades sociales, en un tiempo y espacio particulares que, según Álvarez Uría y Varela, se comprende a partir de "inscribir las teorías sociológicas en la historia" (2004, p. 13), inscripción que otorga una narrativa del contexto, concepto nodal para pensar a los sujetos que aprenden en realidades sociales que habitan y en las que proyectan su existencia, fuera

de una posible linealidad y neutralidad. Es allí donde las categorías de pensamiento (Varela y Álvarez Uría, 1997)² se modifican según los tiempos históricos, de las cuales reconocemos como fundamentales a las de tiempo y espacio en sus distintos significados. Así no será lo mismo presentar un sujeto en la realidad social de la modernidad con una concepción del tiempo y espacio disciplinadora a un sujeto que se constituye en tiempos y espacios de la sociedad del control, que Deleuze conceptualiza de la siguiente manera:

Las sociedades disciplinarias presentan dos polos: la marca que identifica al individuo y el número o la matrícula que indica su posición en la masa [...] forma un cuerpo con aquellos sobre quienes se ejerce al mismo tiempo que moldea la individualidad de cada uno de los miembros [...] En cambio, en las sociedades de control, lo esencial ya no es una marca ni un número, sino una cifra [...] que marcan o prohíben el acceso a la información. (1999, p. 152)

Los dispositivos de dominación cultural, social, económica y política se modifican y, por consiguiente, se configuran subjetividades con nuevas características y modos de vincularse. Es lo que, para estos tiempos, Bustelo (2007) señala retomando el concepto que crea Foucault³ y reconoce como la biopolítica, que instituye "condiciones de ingreso en la fuerza laboral, determina las relaciones de filialidad, condiciona la individuación y la heteronomía en el proceso educativo, sistematiza la inserción en el mercado de consumo y regula el comportamiento a través de la ley" (p. 25). Es importante estar atentos a estas caracterizaciones para interpretar algunos condicionamientos que determinan dispositivos y definen diferentes aprendizajes en un tiempo sociocultural y un espacio social definido. Allí la enseñanza de la Sociología se hace presente.

Las acciones y las prácticas socioeducativas se construyen en relación con otros, para lo que Álvarez Uría y Varela reconocen autores como Pierre Bourdieu, Robert Castel, Michel Foucault, Norbert Elias y Richard Sennett, entre otros, como quienes definen la existencia de una "sociología crítica de las instituciones, que defienden que las formas de subjetividad no son ajenas a las condiciones sociales y estructurales objetivas en las que las actividades se conforman" (2009, p. 16). En la misma clave, Maldonado expresa que "las ciencias sociales requieren nuevas temáticas, nuevas instituciones, nuevas epistemologías que les permitan comprender mejor la complejidad de las dinámicas sociales humanas" (2011, p. 177). Y agrega: "deben poder abrirse a la no-linealidad de los problemas y trabajarlos [...] sin reducirlos a fenómenos y procesos secuenciales, jerárquicos, causales y

² En su obra *Genealogía y Sociología. Materiales para repensar la Modernidad*, los autores señalan que las categorías "forman el esqueleto de la inteligencia, el marco abstracto que vertebra la experiencia colectiva e individual [...]. Varían en función de las culturas y de las épocas históricas, están rehaciéndose constantemente [...] están relacionadas de algún modo con las formas de organización social, y más concretamente con las formas que adopta el funcionamiento del poder y del saber en cada sociedad" (Varela y Álvarez Uría, 1997, p. 143).

³ Bustelo retoma el concepto que Foucault (1977) profundiza en su obra *Historia de la Sexualidad. Volumen 1: La voluntad de saber*.

lineales" (p. 178). Estas perspectivas de las Ciencias Sociales están en relación con la concepción de disciplinas que no eternizan sus conocimientos, como lo señala Torres Santomé al decir que "son fruto de un devenir histórico" (2006, p. 62). Aporta una visión de la realidad y enriquece el objeto de estudio de otra disciplina. Se propone una mirada con campos de conocimientos -de la Psicopedagogía y la Sociología- que dialogan, no fragmentados ni encapsulados.

El reconocimiento de este encuadre sociohistórico permite inscribir a los sujetos, comprender la configuración de sus *habitus* y proporcionar, a los profesionales psicopedagogos, elementos de análisis para leer e interpretar la construcción de los aprendizajes del sujeto aprendiente. No es otorgar un lugar de determinismo a lo social o al origen cultural, sino ponerlo como otra categoría en los procesos de interpretación. Bourdieu propone una mirada no pasiva, sino activa, en construcción, donde el sujeto es agente que produce sus prácticas y sus procesos. El agente, según Bourdieu, está dotado de *habitus* "incorporados a los cuerpos a través de las experiencias acumuladas; estos esquemas de percepción, apreciación y acción permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico" (1999, pp. 183-184), que le posibilita diferenciarse de otros, entrar en un diálogo dialéctico en el propio campo educativo. Las relaciones vinculares son fundamentales para que el aprendizaje se produzca, en correspondencia no solo con el adulto enseñante, sino, también, con sus pares, con los adultos responsables, entre otros. En ese proceso de aprendizaje, interviene lo orgánico-biológico, lo sociocultural, entre otros. Azar se pregunta "¿no es necesario reconocer su *habitus* para comprender sus actuaciones en el proceso de aprender?" (2009, p. 33).

Estos aportes que presenta el campo sociológico se ponen en relación en un diseño curricular de formación profesional con lentes de otros campos pedagógicos en la interacción y complejidad del campo psicopedagógico.

2. La Sociología en un diseño de formación profesional docente de Psicopedagogía

La formación profesional docente, en este caso, de los psicopedagogos, se configura con dos aristas sustanciales, entre otras: por un lado, el currículo como diseño y construcción de conocimientos y, por otro, la universidad como espacio académico. Los procesos de construcción y transformación en la formación docente se presentan en su diseño curricular que, a su vez, revela posicionamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos, concepciones que invitan a mirar los planes de estudios no como estructuras cerradas, sino en movimiento. Sacristán propone mirar el currículo a modo de:

Texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a distintos medios culturales, etc. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto. (2010, p. 15)

Ya, en 1988, De Alba, en la misma sintonía, definía al currículo como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (p. 3)

Ambas conceptualizaciones sintetizan la trama puntualizada en la primera parte de este trabajo y la necesidad de considerar que el currículo, para la formación de profesionales, se despliega en el espacio académico de la Universidad, lugar de construcción y circulación de los conocimientos, que perdura desde los tiempos medievales hasta nuestros días (Suasnábar, 2016). Morin la reconoce con características particulares que la definen como "conservadora, regeneradora, generadora. Conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cognitiva; regenera esa herencia reexaminándola, actualizándola, transmitiéndola; genera el saber y la cultura que formarán parte de esa herencia" (2009, p. 1).

En un diseño curricular de formación en Psicopedagogía, es interesante observar cuánto se conserva y cuánto se genera en los conocimientos para interpretar a los sujetos que aprenden en los tiempos actuales, para interrumpir lecturas binarias, neutrales o lineales (Osorio, 2019). Coincide con lo que Linuesa delinea respecto al diseño curricular, al señalar que es una

Actividad que consiste no solo en tomar decisiones que tienen que ver con lo que queremos conseguir y lo que haremos para conseguirlo, sino que supone también reflexionar sobre por qué tomaremos determinadas decisiones y realizaremos tales o cuales prácticas. (2010, p. 270)

Cuando se definen los contenidos a trabajar en Teoría Sociológica, inserta en la carrera de Psicopedagogía, se asume que es una cuestión compleja que requiere precisar integralmente cómo se producen las intervenciones en ese campo y qué puede la Sociología aportar para configurar un currículo como proceso dialéctico de reflexión. Enseñar conceptos sustantivos de los sociólogos clásicos como Marx, Durkheim y Weber permite no transpolar con exactitud sus postulados, sino reconocer qué y cómo se preguntaban por su realidad sociocultural y político-económica en su tiempo histórico, para aprender a construir interrogantes que promuevan la interpretación de las realidades socioeducativas actuales, para intervenir y transformar. Es construir conocimiento desde la experiencia que busca responder, según Linuesa, "qué fines buscamos, qué cultura seleccionamos y cómo pensamos llevar a cabo la práctica" (2010, p. 271).

Un paso más es avanzar en un diseño curricular de carrera o cátedras, a partir de la integración, como plantea Beane:

Se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares. (2010, p. 11)

Una trama curricular integrada posibilitaría aprender a mirar al sujeto en situación de aprendizaje en contexto institucional y social, reconocer las problemáticas que se observan o invisibilizan, exponer los modos de construir vínculos entre los sujetos intervinientes en los procesos de aprendizaje, tanto en las instituciones familiares como educativas que, a su vez, impactan en el acto de educar. En este plano, se podría invitar a crear un diseño curricular de Psicopedagogía, como Rivera Alfaro expresa:

Las Ciencias Sociales en el contexto actual necesitan, innegablemente, del trabajo interdisciplinario para una redimensión de la relación sujeto objetivado y objeto subjetivado (grupos de investigación interdisciplinaria) donde [...] tengan una reunificación epistemológica del mundo del conocimiento y la prominencia de un conocimiento institucional que sea tan solo parte del centro del problema. (2015, p. 16)

Las instituciones hablan en su cotidianeidad, dicen desde sus espacios, se reconocen en un tiempo histórico y en un contexto geográfico. La Sociología Crítica, en término de "institución escolar", la define en una estructura organizativa, donde fines y medios se encuentran diferenciados y complementados al mismo tiempo. Bourdieu expresa:

Los llamados lugares "difíciles" (como lo son hoy la urbanización o la escuela) son antes que nada difíciles de describir y pensar, y que las imágenes simplistas y unilaterales deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes. (2000, p. 9)

El recorrido conceptual en el currículo de Teoría Sociológica, para acompañar las lecturas analíticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se propone desde las perspectivas macro y microsociológica y desde la concepción que Enriquez sobre instituciones:

Las instituciones en tanto sistemas culturales, simbólicos e imaginarios, se presentan pues como conjuntos englobantes, que aspiran a imprimir su sello distintivo en el cuerpo, el pensamiento y la psique de cada uno de sus miembros. (2002, p. 92)

Esta conceptualización plantea la amplitud de condicionantes y condicionamientos que definen a los sujetos que habitan las instituciones, permite comprender cómo los espacios, las posiciones, los sujetos que los definen y los que observan promueven la existencia de multiplicidad de interpretaciones, de ver y pensar los lugares. Las instituciones educativas forman a los sujetos y estos dan forma al lugar habitado definiendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los bordes de las instituciones se desdibujan, se diluyen, ya que el sujeto social es, al mismo tiempo, un sujeto educativo, por lo que las realidades sociopolíticas y culturales imprimen modos de enseñar y aprender. La Sociología aporta lecturas posibles, como lo expresan los autores Álvarez Uría y Varela, según perspectivas como "el funcionalismo y el marxismo, reenvían, implícita o explícitamente, a una [...] visión de la sociedad, [...] permiten poner al descubierto

interdependencias entre la configuración social de una época concreta, y el modo de organización y funcionamiento de la escuela" (2009, p 55).

Nuevas teorías sociológicas, en el campo de la educación, permiten interpretar, interrogar y buscar significados más que determinar formas de acción que, en última instancia, las descubre y actúa cada uno de los sujetos escolares en la red de relaciones entre el sujeto aprendiente y el enseñante. Álvarez Uría y Varela expresan que

La imagen que tenemos de nosotros mismos no es ajena a la que nos devuelven los demás en las interacciones que mantenemos con ellos, de modo que nuestros itinerarios personales están indisolublemente unidos a los círculos sociales en los que nacemos y nos movemos, a las instituciones por las que pasamos y en las que nos socializamos [...] a las acciones e interacciones con las que contribuimos, [...] un determinado tipo de sociedad. (2009, p. 13)

En estas expresiones, se puede reconocer, también, los aportes de la Microsociología con Goffman cuando pone el acento en la interacción, en ese encuentro con el otro, que define cara a cara la actuación que desarrollará según el rol que ocupa. Ese encuentro, donde cada uno juega un papel, un rol, que muestra una fachada de lo que quiere mostrar de sí mismo y que no siempre es lo que el otro ve, "la expresión que da y la expresión que emana de él" (1993, p. 14). Esas relaciones se presentan en el escenario escolar, en el que se escribe la narrativa institucional, donde se expresa la comunicación de una información determinada y, por otro lado, las acciones que emanan, que no siempre son controlables para el actor.

El tiempo, como categoría de análisis, atraviesa a las instituciones y a los sujetos, define una visión del mundo, regula las interacciones, por un lado, un tiempo social y colectivo y, por otro, un tiempo individual, donde ambos definen los procesos educativos. Es clave interrogarnos sobre qué condicionantes quedan expuestos en la existencia de algunos problemas de aprendizaje y qué impactos se producen en las concepciones de la educación según los tiempos y los espacios.

La escuela, hasta fines del siglo pasado, era reconocida como una organización formal, casi natural y neutral respecto de la vida social, donde los principios de autoridad jerárquica no se discutían, donde la igualdad de oportunidades estaba dada para todos, pero donde solo llegaban al final de su etapa quienes habían logrado reunir las condiciones necesarias, tanto desde lo intelectual como conductual. El engranaje escolar planteaba a los errores como desvíos y, por consiguiente, como fracaso.

Actualmente, en los sujetos en situación de aprendizaje, hay que subrayar que los procesos de apropiación de los aprendizajes se reconocen como heterogéneos y que rompen con una de las características más duras de la escuela de la modernidad, la homogeneidad que, muchas veces, no ha permitido reconocer a cada estudiante en sus tiempos, modos y estilos de aprender. Durante mucho tiempo, la homogeneidad ha puesto en el lugar del "fracaso" aquello que

no respondía a los parámetros de logros establecidos por la hegemonía cultural, lo que excluía a estudiantes del sistema escolar. Se podría hipotetizar que, aún hoy, la mirada particularizada de los procesos de aprendizaje de los sujetos se presenta como una problemática a resolver. Se cambian formatos para enseñar, algunas estructuras organizativas, pero no se modifican algunas condiciones que permitirían poner a disposición tiempos y espacios para aprender en forma emancipada.

Otros sociólogos contemporáneos, como Dubet y Martuccelli, señalan que tendremos que pensar al sujeto aprendiente en instituciones "desinstitucionalizadas", es decir, se trata de reconocer que la representación que supone que la familia, la escuela y otras instituciones de la sociedad son imprescindibles para reproducir y asegurar la estabilidad, hoy ya no se corresponden con estos tiempos:

La desinstitucionalización señala [...] una manera totalmente distinta de considerar las relaciones entre normas, valores e individuos, es decir un modo absolutamente distinto de concebir la socialización. Los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como entidades "trascendentales", ya existentes y por encima de los individuos. Aparecen como coproducciones sociales, conjuntos compuestos de metas múltiples y a menudo contradictorias, coproducciones en las cuales los "hábitos, los intereses diversos, [...] desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de las cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen ellos mismos como actores y como sujetos [...]. La desinstitucionalización provoca la separación de dos procesos que la sociología clásica confundía: la socialización y la subjetivación. (Dubet y Martuccelli, 2000, p. 201)

Es aventurar que, para reconstruir o construir un nuevo tejido, que se convierta en continente de las nuevas subjetividades, de nuevos sentidos y significaciones de una educación que anticipe, sería enriquecedor proponer una trama (diseño) curricular integrado, con tópicos o problemáticas que anuden desde campos disciplinares diversos. Si en las instituciones educativas se construyen formas de subjetivación, los tiempos y espacios sociales son fundamentales para pensar una modificación de los procesos de enseñanza y aprendizajes, juego que se puede abrir desde la interdisciplinariedad.

En particular, la Sociología de la Educación muestra, por un lado, las diferentes visiones de la sociedad, según los momentos históricos y, por otro lado, la relación que se reconoce entre la configuración social de un tiempo con los modos de organización y funcionamiento de las instituciones educativas. En esta relación entre políticas globales, políticas educativas, realidad y vida escolar, encontramos marcos de referencia para comprender e interpretar cómo su interdependencia, las acciones de los sujetos, los escenarios, los territorios y las significaciones que se construyen cobran vida en las escuelas. Desde estas intersecciones como aporte interdisciplinario, se pueden interpretar los procesos de enseñanza y de aprendizajes. Aquí la Psicopedagogía, en el ámbito escolar, detiene su mirada en los procesos de aprendizaje, para interpretar y analizar qué componentes intervienen para producir determinados resultados, en el doble juego de quien enseña y quien aprende. Los modos de construir prácticas integradas serán en relación al contex-

to y la normativa nacional y provincial donde se trabaje. ¿Qué prácticas para elaborar un diagnóstico y abordar problemas de aprendizajes en las instituciones educativas se podrían proponer para integrar espacios curriculares como Sociología, Pedagogía, Historia, Metodología de la Investigación, entre otros? El punto de partida es hacerse la pregunta.

A modo de cierre

Las reflexiones, en relación a una propuesta pedagógica de Teoría Sociológica, tuvieron la intención de abrir un abordaje académico personal y colectivo que, incluso, permita interpelar un diseño curricular de carrera en el campo de la formación de psicopedagogos. A partir del lugar del espacio curricular mencionado, se intenta aportar lentes desde donde mirar dialécticamente a los sujetos aprendientes y a todos los que intervienen en ese proceso, con lecturas posibles de la realidad social múltiple, diversa y compleja. Actualmente, se reconoce un camino que se propone definir el cruce de campos disciplinares de las Ciencias Sociales, donde entran en relación muchos, como el educativo, sociológico, histórico y psicopedagógico, entre otros. No es una propuesta de disputa de campos en el sentido de enfrentamiento, sino de una búsqueda de conjunciones donde tensionar las problemáticas para una interpretación dialéctica, intensa y profunda, para transformar. Es intensificar la propuesta para que, en la formación de los profesionales psicopedagogos, se generen prácticas donde su objeto de estudio, los problemas de aprendizajes de los sujetos escolares, se interprete desde el conjunto de las Ciencias Sociales, con una mirada sociohistórica, crítica y amplia.

El diseño curricular de la carrera tendría que reconocer las tensiones epistemológicas, teóricas y metodológicas para promover la reflexión, el trabajo colectivo y así encontrar, en las teorías sociológicas y otras ciencias, aportes que pincelen los escenarios actuales en clave histórica y se comprendan los procesos de subjetivación de los sujetos aprendientes en su complejidad sociocultural. Es presentar Es reconocer a los sujetos sociales, culturales, biológicos, históricos y políticos, mostrarlos en la interacción que se produce en espacios y tiempos determinados, lo que, por consiguiente, impacta, afecta y produce efectos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Presentar la Sociología en el campo de la Psicopedagogía es abrirlo, reconocerlo e integrarlo con otras miradas para la lectura de lo que se produce en el campo educativo. Esta red amplia y compleja de elementos de análisis podría permitir, a los profesionales psicopedagogos, construir dispositivos para interpretar los procesos de aprendizaje de los sujetos aprendientes, entre múltiples alternativas. Es un trabajo institucional respecto a posibilitar la construcción de un diseño curricular que promueva respuestas al contexto sin ajustarse a un modo único y universal. ¿Qué diseño curricular de carrera con experiencias de integración se puede proponer para formar profesionales de la Psicopedagogía en esta realidad sociocultural? Es un interrogante sobre las diversas configuraciones curriculares para habilitar la construcción de propuestas de integración como posibilidad de renovar los modos de enseñar y aprender. No hay ideas unívocas, sino aquellas que las instituciones universitarias, en sus contextos, puedan crear para dar respuestas a los tiempos actuales, con proyección

a los tiempos por venir. La propuesta no sería desde recetas, sino desde prácticas que hagan praxis en la universidad según su visión, misión, principios rectores, población estudiantil, contexto sociocultural, condiciones económicas, entre otros tantos aspectos a contemplar al momento de un diseño curricular de una carrera universitaria.

Referencias bibliográficas

Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2004). *Sociología, capitalismo y democracia*. Morata.

Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Morata.

Azar, E. (2009). Una reflexión sobre la teoría social, el campo psicopedagógico, su teoría y su práctica. *Diálogos Pedagógicos*, 7(14), 29-41. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/132>

Azar, E. (2012). Reflexión sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. *Diálogos Pedagógicos*, 10(20), 74-98. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/205/11>

Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Baudelot, C. y Leclercq, F. (Dirs.). (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante Editorial.

Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Beane, J. (2010). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. y Waquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

Bourdieu, P. y Waquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo veintiuno.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Siglo veintiuno.

De Alba, A. (1988). En torno a una noción de currículum. *Colección Pedagógica Universitaria*, 17, 11-22. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/No_17_Coleccion.html

- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones 1972-1990*. Traducción José Luis Pardo. Pre-Textos. <https://www.philosophia.cl/biblioteca.htm>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Losada.
- Elías, N. (2006). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Enriquez, E. (2002). El trabajo de la muerte en las instituciones. En R. Kaës, *La institución y las instituciones. Estudios Psiconalíticos* (pp. 84-119). Paidós.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Linuesa, M. (2010). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En G. J. Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293). Ediciones Morata
- Maldonado, C. (2011). *Termodinámica y complejidad. Una introducción para las ciencias sociales y humanas*. Colección Ciencia y Sociedad. Ediciones Desde Abajo.
- Morin, E. (2009). Sobre la reforma de la universidad. *Gazeta de Antropología*, 25(1). <http://hdl.handle.net/10481/6850>
- Osorio, F. (2019). Vigencia y desafíos de la epistemología de las ciencias sociales en la segunda década del siglo 21. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 24(87), 194-200. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/27566>
- Paín, S. (2003). La Psicopedagogía en la actualidad. En D. Laino (Comp.), *La psicopedagogía en la actualidad. Nuevos aportes para una clínica del aprender* (pp. 23-32). Homo Sapiens.
- Rivera Alfaro, R. (2015). La interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales. *Revista Reflexiones*, 94(1), 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72941346001>
- Sacristán, J. G. (Ed.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Suasnábar, C. (2016). Reforma de la Educación Superior y transformaciones en el campo académico en Argentina. *Pro-Posições*, 16(3), 145-162. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643681>
- Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.
- Varela, J. y Álvarez Uría (1997). *Genealogía y Sociología. Materiales para repensar la Modernidad*. Ediciones El cielo por asalto.

Desempeño cognitivo y académico en escolares con antecedentes perinatales y vulnerabilidad social en un hospital público de la provincia de Buenos Aires

Cognitive and academic performance in school children with perinatal history and social vulnerability in a public hospital of the Province of Buenos Aires

María Julia Giulianelli ¹

Marianela Cabral ²

Resumen: El desarrollo cognitivo (DC) y el desempeño académico (DA) de niños que presentaron antecedentes perinatales y diversos niveles de vulnerabilidad social son una temática de interés en el área de salud y educación. Por ello, se buscó caracterizar el DC y el DA de una población con estas características, que fue acompañada con intervenciones profesionales del equipo de seguimiento transdisciplinario.

Se recolectó información de historias clínicas de Pediatría y Psicopedagogía de treinta pacientes; se utilizó el test de Inteligencia de WISC IV; se solicitaron boletines escolares y se administró una encuesta de nivel económico social, que incluyó información respecto al estímulo a la educación en el hogar.

La mayoría de niños presentaron niveles promedio en DC y buen DA. Se identificaron factores socioambientales e intervenciones recibidas asociados. Las intervenciones tempranas transdisciplinarias (ITT), contextualizadas y a largo plazo, resultan favorecedoras del DC y DA. Consecuentemente, deberían ser consideradas en programas de seguimiento de poblaciones con similares características.

¹ Magíster en Dificultades de Aprendizaje. Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Docente de la Pontificia Universidad Católica Argentina de Buenos Aires. Miembro del Equipo de Seguimiento del Recién Nacido de Alto Riesgo, Servicio de Pediatría del Hospital Zonal General de Agudos Ricardo Gutiérrez. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mjgiulianelli@yahoo.com.ar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4631-3135>

² Licenciada en Psicopedagogía. Miembro del Equipo de Seguimiento del Recién Nacido de Alto Riesgo, Servicio de Pediatría del Hospital Zonal General de Agudos Ricardo Gutiérrez. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: cabralmarianela94@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5524-6405>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 206-226.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)15](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)15) / Recibido: 30/04//2024 / Aprobado: 09/09/2024.



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

Palabras clave: antecedentes perinatales, desarrollo cognitivo, desempeño académico, vulnerabilidad social

Abstract: Cognitive Development (CD) and Academic Performance (AP) of children who presented perinatal and social vulnerability risk factors are a topic of interest in health and education. Therefore, the aim of this research is to characterize CD and AP of a population with these characteristics, which was accompanied by professional interventions from the transdisciplinary follow-up team.

Information was collected from pediatric and psychopedagogical medical records of thirty patients. The WISC IV Intelligence test was used; school reports were requested, and a socio-economic level survey was administered, which included information regarding stimulating learning at home.

Most of the children showed average levels in CD and good AP. Socio-environmental factors and received interventions associated with them were identified. Early transdisciplinary interventions (ETI), contextualized and long-term, are favorable for DC and DA. Consequently, they should be considered in follow-up programs for similar populations.

Keywords: perinatal history, cognitive development, academic achievement, social vulnerability

Introducción

Conocer el Desempeño Cognitivo y el Desempeño Académico de los niños que presentaron antecedentes perinatales y se desarrollan en contextos de vulnerabilidad social constituye una problemática actual a nivel local e internacional. Desde la perspectiva ecológica del desarrollo, Bronfenbrenner y Morris (2007, p. 796) conciben a este como "la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades". Plantean que, en el desarrollo, existe una interacción necesaria entre un conjunto de sistemas ambientales interdependientes, por lo que los procesos de desarrollo acontecen de acuerdo con las características de los diversos contextos en los que los niños participan, los cuales soportan o estimulan el surgimiento de ciertos procesos evolutivos. Desde esa perspectiva, el desarrollo contempla las características biológicas, cognitivas, emocionales, comportamentales, psicológicas y ambientales desde la diversidad que asumen en cada individuo, conforme, asimismo, su contexto social, histórico y cultural específico, el cual se modifica durante el transcurso vital individual. Por lo tanto, supone la influencia mutua como motor del desarrollo, en una relación bidireccional o transaccional. La complejidad del desarrollo, desde la perspectiva ecológica del mismo, involucra la comprensión de la trayectoria individual, conforme la multiplicidad de influencias favorables o desfavorables del entramado simbólico y cultural de cada individuo (Lipina *et al.*, 2015).

Continuando con el impacto que presenta la acción del ambiente sobre la emergencia de los procesos evolutivos, se deben considerar los llamados períodos críticos y sensibles. Los períodos críticos, menos frecuentes, breves y bien definidos, son momentos de desarrollo exponencial de un área particular del cerebro; se puede mencionar que el contacto temprano con humanos hablantes es crítico para el desarrollo de lenguaje. Los períodos sensibles corresponden a momentos de desarrollo graduales, más frecuentes y prolongados, en los que ciertas funciones y conductas de mayor complejidad, como el aprendizaje y la memoria ocurren a lo largo de la vida. Ambos períodos se consideran "ventanas de oportunidad" y requieren tipos específicos de estímulos y experiencias para promover su desarrollo (Förster y López, 2022).

Durante los últimos años, se ha revisado con especial interés cómo el DC puede estar modulado por los factores contextuales (Benítez *et al.*, 2023). Entendemos que el DC involucra procesos atencionales, de aprendizaje, memoria, razonamiento, lenguaje y conceptos y que comienza desde la etapa fetal del desarrollo (Goswami, 2008). Asimismo, la inteligencia supone funciones neuropsicológicas de cierta complejidad cognitiva para lograr la adaptación a situaciones novedosas. La experiencia adquirida por el individuo colabora en el desarrollo de los procesos intelectuales, ya que puede incrementar la eficiencia de las conductas adaptativas. Consecuentemente, una valoración contextualizada de la inteligencia resulta fundamental, en tanto que las exigencias del entorno resultan cruciales en su configuración (Ustarroz *et al.*, 2012).

El DC sigue trayectorias particulares conforme aspectos tanto individuales como ambientales, que operan como moduladores de su desarrollo. Los factores que cuentan con mayor evidencia empírica son: salud y nutrición pre-peri y postnatal, educación materna, nivel y manejo de estrés en el hogar, estimulación e interacciones sociales en contextos de crianza, calidad de las viviendas, nivel de hacinamiento y características del vecindario. Las competencias autorregulatorias y lingüísticas son de las funciones superiores más relevantes en el DC, cuyo desarrollo se extiende más allá de la adolescencia, dada su complejidad funcional y estructural. Requieren de más tiempo de maduración, puesto que integran funciones cognitivas desarrolladas previamente y la participación en contextos educativos. El concepto de período sensible extiende, por lo tanto, la plasticidad cerebral y las consecuentes oportunidades de aprendizaje, lo que elimina la irreversibilidad del período crítico, si bien supone mayor esfuerzo para lograr un cambio cognitivo (Goswami, 2008; Lipina y Segretin, 2015; Lipina *et al.*, 2015). Por esta razón, conforme la naturaleza y presentación de estos distintos factores ambientales, operarán sobre el DC como factores de riesgo o protección y serán sustento del desarrollo cognitivo infantil, que continuará complejizándose hasta la edad adulta.

El papel de la vulnerabilidad social como factor de riesgo sobre el desarrollo infantil es clave en la población estudiada. Gago Galvagno *et al.* (2020) exponen que la vulnerabilidad corresponde a una variable multidimensional, ya que incorpora indicadores como: ingreso económico, ocupación y nivel educativo de los padres, tipo de vivienda, hacinamiento, nivel de estimulación del hogar (lectura de libros, diarios, revistas, Internet y televisión), recepción de algún tipo de ayu-

da económica estatal, acceso a alimentos, posibilidad de reposición de vestimenta, acceso a la salud, educación formal y acceso a servicios. Según los datos que se desprenden de la Séptima Encuesta de Hogares con Niños, Niñas y Adolescentes, los ingresos mensuales del 41 % de los hogares argentinos, con dicha población en su composición familiar, no alcanzan para cubrir gastos básicos en alimentación, salud, educación, transporte y gastos de vivienda (Fernandez Soto *et al.*, 2023).

En el documento estadístico del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia de la Fundación Universidad Católica Argentina (Tuñón y García Balus, 2023), se menciona que alrededor de un tercio de los niños entre 0 y 8 años presenta un déficit en la estimulación de habilidades motrices y de comunicación, ya que no suelen ser receptores de cuentos ni historias orales, canciones, juegos compartidos con adultos de referencia ni disfrutar de momentos de dibujo en el hogar, donde se advierten significativas desigualdades sociales. Black *et al.* (2016, citado en Giraldo-Huertas *et al.*, 2023) señalan que existen efectos fisiológicos y psicológicos sobre el desarrollo cognitivo de niños que se vieron expuestos a situaciones adversas. Considerando la relevancia del ambiente, como proveedor de las herramientas culturales que promueven el desarrollo, la situación de vulnerabilidad social está asociada a bajos desempeños cognitivos, ya que supone algún nivel de privación (McLoyd, 1998). Lipina (2021, citado en Benítez *et al.*, 2023) asevera que el nivel socioeconómico, de formación académica, la ocupación familiar, las condiciones de la vivienda y salud, el soporte de las distintas redes sociales y la calidad del ambiente familiar y escolar influyen en diversos dominios cognitivos; así como también señala, específicamente, el impacto de las condiciones de vulnerabilidad social por pobreza sobre el desarrollo infantil en general y los problemas de aprendizaje (PA) en particular (Lipina y Segretin, 2015).

En este contexto, la institución escolar opera frecuentemente como entorno enriquecedor del desarrollo de competencias cognitivas ante las carencias materiales, emocionales y/o simbólicas de los hogares. En nuestro país, no solo se verificó el efecto protector de la madre y el entorno familiar en el desarrollo madurativo de niños durante el primer año de edad, sino, además, la influencia positiva de la asistencia a guardería o jardín de infantes a partir de los 4 años, en poblaciones con vulnerabilidad social (Lejarraga *et al.*, 2018). Sin embargo, en varios países de Latinoamérica, cuyo sistema educativo está segregado en escuelas privadas de mayor calidad educativa y públicas de menor calidad en la oferta educativa, el impacto institucional sería menor (Escobar *et al.*, 2018). Es necesario mencionar que, si bien Argentina es uno de los países de Latinoamérica con menor porcentaje de segregación escolar, se identifica, en el conjunto del análisis latinoamericano, que las escuelas privadas concentran la mayor cantidad de estudiantes con mayores recursos económicos y las escuelas públicas reciben a los alumnos más vulnerables (Murillo *et al.*, 2020). Específicamente, se estima que el 83,5 % de los niños y adolescentes entre 6 y 17 años asisten a una escuela de gestión estatal (Tuñón y García Balus, 2023). Este no es un dato menor, ya que resulta significativo que posteriores análisis realizados con base en los resultados de las pruebas PISA 2018 (Programme for International Student Assessment) demuestran que la brecha escuela público/privada se explica por las desigualdades

socioeconómicas entre alumnos y escuelas y, fundamentalmente, indican la consecuencia que conlleva en el desempeño académico. Los alumnos en familias con mayor capital económico, que asisten a escuelas de gestión privada, tendrán una mayor probabilidad de lograr rendimientos más altos en las asignaturas de Matemática y pruebas de lectura y escritura (Dari *et al.*, 2022). En tal sentido, la mayoría de los niños del presente estudio asiste a escuelas de gestión pública. Se comprobó, además, el impacto del riesgo social en el rendimiento académico en Lengua y Matemática y la relación entre los componentes cognitivos y el rendimiento escolar y aprendizaje de la lectura (Ison y Korzeniowski, 2016; Porta *et al.*, 2016).

Respecto a los factores de riesgo biológicos, es importante considerar que, en los últimos años, se ha observado un crecimiento en el diseño de programas de intervención, los cuales resultan oportunos, debido a que proponen disminuir el impacto de dichos factores a corto y largo plazo. En particular, el seguimiento y la intervención con población de niños prematuros o con bajo peso constituyen la propuesta con mayor trayectoria en la elaboración de protocolos de acción en intervención temprana a nivel local. En Argentina, se detectó un importante descenso en la mortalidad infantil por prematuridad, que registra una disminución del 27,9 % en los últimos 10 años y del 85 % en los últimos 50 años (Dirección de Salud Perinatal y Niñez, 2023). La razón principal se encuentra en el incremento de estos nacimientos en los últimos años, no solo por la mayor sobrevivencia de niños con menor edad gestacional (EG) y peso, debido a los avances tecnológicos y la profesionalización en el cuidado neonatal, sino, también, es una consecuencia de las situaciones de vulnerabilidad social como factores de riesgo de partos prematuros y con bajo peso (Ceriani Cernadas, 2022).

El aumento de la sobrevivencia de niños nacidos prematuramente trae consigo la acuciante necesidad de optimizar los cuidados integrales a largo plazo (Aspres *et al.*, 2016). En nuestro país, se registran protocolos de seguimiento actuales, dependientes del Ministerio de Salud de la Nación, como la Guía Práctica para el Seguimiento de Niños y Niñas con Antecedentes de Prematurez al Nacer, perteneciente a la Dirección de Salud Perinatal y Niñez (2023), el Programa Materno Infantil, propuesto por la Dirección Nacional de Maternidad, Infancia y Adolescencia y a la Provincia de Buenos Aires; también, la Maternidad Segura Centrada en la Familia y el Programa de Seguimiento Territorial de los Recién Nacidos (RN) de Alto Riesgo. Otros programas de seguimiento fueron propuestos por organismos internacionales para América Latina, como la Sociedad Iberoamericana de Neonatología (SIBEN), la Red de Unidades de Cuidado Intensivo Neonatal (NEOCOSUR) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS).

La mayoría de estos programas de seguimiento de RN de alto riesgo, reconocidos mundialmente, consiste en protocolos de cuidados durante la internación en Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN), que involucran su funcionamiento y diseño óptimo y una serie de encuentros posteriores, dedicados, fundamentalmente, a la promoción del vínculo de los padres con el neonato, puesto que buscan favorecer el desarrollo centrado en la familia (Øberg *et al.*, 2023).

A nivel local, se destaca la Ley 27.611 "1000 días" (Argentina, Honorable Consejo de la Nación, 2021), que propone una "Política Integral para la Prematurez"

con el objetivo de realizar el seguimiento de niños nacidos prematuramente y lograr su supervivencia y máximo potencial de desarrollo. Realza el cuidado integral de la salud, durante el embarazo y la primera infancia, ya que comprende el impacto de los determinantes sociales, los vínculos tempranos y el entorno socioeconómico, cultural y ambiental. En algunos de estos programas mencionados, se incluye el seguimiento interdisciplinario del niño, en la mayoría de los casos, hasta los 2 o 3 años; en algunos casos, hasta los 6 años.

En relación con este último punto, la Organización Panamericana de la Salud (2021) confirma recientemente la conveniencia del monitoreo sistemático para la detección temprana, el abordaje terapéutico y la rehabilitación oportunos. No obstante, extiende esta recomendación hasta los 2 años y hace hincapié en los cuidados de la salud, sin contemplar aspectos del neurodesarrollo. Aun así, parece ser necesario repensar el tipo de seguimiento que se ofrece a largo plazo a esta población, ya que la revisión de la literatura científica demuestra que los antecedentes perinatales están directamente relacionados con un alto riesgo de desafíos en el neurodesarrollo que pueden presentarse tardíamente (Chung *et al.*, 2020).

Diversos estudios señalan que entre el 10 % y el 50 % de los niños prematuros sufre algún grado de discapacidad que suele identificarse entre los 6 a 7 años (Conde-Reyes *et al.*, 2021) y/o secuelas en el desarrollo, como dificultades en el funcionamiento ejecutivo de niños en el inicio de la edad escolar (Van Veen *et al.*, 2019). Particularmente, en Argentina, se reporta un estudio en el que se determina una frecuencia significativamente mayor de retraso en el desarrollo cognitivo en comparación con los recién nacidos de término (RNT) (Paolini, 2021). En una revisión sistemática y metaanálisis de publicaciones realizadas con eje en el rendimiento cognitivo de niños entre 1 a 12 años, que fueron apropiados para la edad gestacional (AEG) y pequeños para la edad gestacional (PEG) vinculado a retardo en el crecimiento intrauterino (RCIU), se concluye que la mayoría de las publicaciones apuntó a demostrar un significativo descenso en el desarrollo cognitivo de los niños PEG (Sacchi *et al.*, 2020).

En cuanto a los niños con riesgo moderado, si bien se evidencia cierta desventaja en relación a la inteligencia y las funciones ejecutivas, en comparación con nacidos a término, la literatura científica sostiene que, de hallarse factores protectores, es posible un desarrollo similar a los niños nacidos a término, sin riesgo. En estos casos, investigadores reportan no encontrar diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento cognitivo entre niños prematuros PEG y sin factores de riesgo, gracias a la presencia de ciertos factores protectores, como ser la educación materna (Nagy *et al.*, 2021). Asimismo, con respecto a un factor de riesgo perinatal, como es el bajo peso al nacer, Conde-Reyes *et al.* (2021) no hallan diferencias estadísticamente significativas entre el coeficiente intelectual (CI) y la variabilidad, conforme la prematuridad.

Cabe destacar que la población que participó del estudio fueron niños y niñas de riesgo, acompañados por un equipo interdisciplinario que promueve la vigilancia, el diagnóstico y la intervención temprana y oportuna de forma longitudinal. Por ello, resaltan la importancia de realizar la evaluación periódica del funcionamiento intelectual y familiar de los niños que presentaron alguna condición consi-

derada de alto riesgo al nacer, teniendo presente que la evaluación y vigilancia del neurodesarrollo busca favorecer un ambiente saludable y protector para los riesgos biológicos, así como vigilar que el ambiente familiar no sea un riesgo adicional en el desarrollo intelectual de prematuros. En consonancia, Giraldo-Huertas *et al.* (2023) verificaron un mejor desarrollo en las áreas de socialización, lenguaje y razonamiento lógico-matemático en niños pertenecientes a contextos de vulnerabilidad social, tras el enriquecimiento de las interacciones entre padres e hijos mediante el monitoreo parental del desarrollo y la promoción de la lectura de libros ilustrados en el hogar. Las características del contexto ecológico de los niños, que, además de antecedentes neonatales, presentan algún tipo de vulnerabilidad, suponen un empobrecimiento material y simbólico que suele interferir en las posibilidades de construcción cognitiva a partir de la interacción en situaciones naturales de crianza.

Bossi *et al.* (2022) refieren que, dado el aumento de morbilidades de conducta y psiquiátricas en pacientes de alto riesgo, es recomendable continuar con evaluaciones cognitivas antes del ingreso escolar y mantener la vigilancia conductual y del aprendizaje. Es necesario tener presente que las dificultades podrían demorar un tiempo en emerger y hacerse más evidentes en el ambiente escolar, cuando las demandas son más exigentes (Vollmer y Edmonds, 2019). Sacchi *et al.* (2020) advierten la necesidad de extender el período de seguimiento del neurodesarrollo, ya que evidencian una sobrerrepresentación de estudios orientados a los primeros dos años de vida.

No cabe duda de que los posibles factores de riesgo y las secuelas que presentaría esta población no pueden ser desconocidos ni desatendidos por el equipo de salud. Realizar evaluaciones, de forma coordinada e integral, para detectar de manera precoz los desafíos en el desarrollo es una herramienta de seguimiento necesaria para acompañar el desarrollo de niños con antecedentes. Es posible confirmar, entonces, la necesidad del seguimiento longitudinal del desarrollo para identificar, de forma temprana, posibles alteraciones en distintas áreas del neurodesarrollo. Esto permite la detección e intervención temprana para mitigar su impacto en el DC y DA.

La variabilidad en la gravedad del impacto biológico y psicosocial implica asumir enfoques transdisciplinarios que permitan acompañar complejidades mayores o detectar tempranamente desvíos leves que pueden generar dificultades mayores a largo plazo (Andrés y Gennaro, 2019). La acción convergente entre las disciplinas colabora en la interpretación de un cuadro de situación más integrado acerca de las múltiples complejidades que pueden presentar estos niños, lo que resultaría inabarcable por una única disciplina. Asimismo, el enfoque transdisciplinario permite un abordaje superador, en el que cada disciplina aporta su saber y lo integra de forma coherente, prudente y coordinada al saber del otro, sin solapamientos, lo que habilita la construcción de un saber único en el que se prioriza el caso particular por sobre la disciplina (Castilla *et al.*, 2018; Dartiguelongue y Cafiero, 2021).

Partiendo de los fundamentos que la bibliografía y las investigaciones citadas presentan sobre las posibles alteraciones en el DC y del DA, durante la infancia de

aquellos niños que han atravesado dificultades perinatales y fueron considerados neonatos de alto riesgo, así como también de la injerencia moduladora que posee el ambiente en el desarrollo, resulta relevante estudiar cuál es el nivel de desarrollo cognitivo y rendimiento académico de niños que cursan la educación primaria y que viven en contextos de vulnerabilidad social, que presentaron antecedentes perinatales y recibieron intervenciones tempranas transdisciplinarias en un hospital público de La Plata.

Desarrollo de una experiencia

Para arribar a una respuesta que resuelva el interrogante acerca del DC y DA de niños que presentaron antecedentes perinatales y vulnerabilidad social y que recibieron intervenciones tempranas transdisciplinarias, en el presente estudio, se proponen los siguientes objetivos:

- Describir y analizar el nivel de desarrollo cognitivo de niños que cursan la educación primaria, que presentaron antecedentes perinatales y recibieron Intervenciones Temprana Transdisciplinarias (ITT) en un hospital público de La Plata.
- Analizar la asociación entre los desempeños cognitivos de los niños y las notas académicas obtenidas en la escuela.
- Explorar el potencial rol modulador de las condiciones socioeconómicas y socioambientales, las características individuales, los antecedentes perinatales y las intervenciones recibidas o requeridas sobre el desempeño cognitivo y el rendimiento académico de los niños.

El estudio se llevó a cabo en un hospital público de La Plata, en el Consultorio de Seguimiento del RN de Alto Riesgo, del Servicio de Pediatría. Las actividades incluidas en la investigación forman parte de las competencias profesionales del investigador, por lo cual, se recolectaron datos del año anterior a la investigación y se cumplimentó con nuevos durante el 2016 y el 2017. Para iniciar el estudio, se contó con el permiso del Jefe del Servicio, el Jefe de Docencia y el Director del Hospital.

Una vez procesada la información y generadas las variables, se analizó la información utilizando análisis estadísticos no paramétricos, debido al tamaño muestral bajo. Los programas que se utilizaron para ellos fueron el SPSS versión 15 y el Stata versión 12.

El enfoque del presente estudio fue de tipo cuantitativo, con diseño no experimental de alcance correlacional.

La investigación se realizó con una población de 30 niños y niñas (niños N=18) con una media de edad= 7,8 (entre 5,6 y 12,6 años) que se encontraban cursando la escolaridad primaria (EP) entre los años 2010 y 2018; asistieron con regularidad a los controles anuales de salud con la pediatra en el Consultorio de Seguimiento de RN de Alto Riesgo, del Servicio de Pediatría.

Se incluyeron, en el estudio, aquellos niños autorizados por sus padres o tutores legales por medio de consentimientos informados firmados. Se entregó

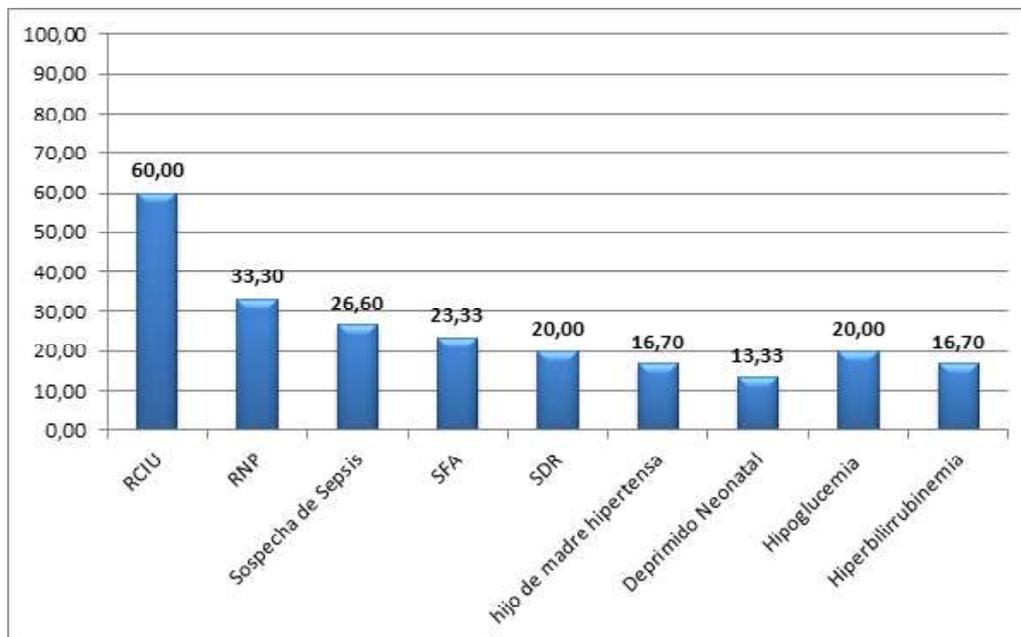
por escrito la explicación de los objetivos de la investigación, las herramientas a utilizar y el uso dado a los resultados obtenidos.

Todos los niños del estudio presentaron algún antecedente pre-peri o postnatal (distribución en Gráfico 1). Quedaron excluidos del estudio los niños con algún síndrome genético.

Además, considerando la subclasificación de la Organización Mundial de la Salud para determinar los grados de prematuridad de acuerdo a las semanas de EG (Blencowe *et al.*, 2013), es importante señalar que los niños de la muestra son prematuros moderados a tardíos, los cuales comprenden de 32 a 37 semanas de gestación, dada la baja complejidad del hospital en el que se sitúa la investigación. No se incluyen, en el presente estudio, a prematuros extremos, (id est, nacidos antes de las 28 semanas de gestación), y a los muy prematuros (id est, nacidos entre las semanas 28 y 32), ya que no se cuenta con dicha población en el consultorio de seguimiento de pediatría donde se lleva a cabo la investigación.

Para llevar a cabo los objetivos planteados, se eligieron como instrumentos de recolección de datos las historias clínicas de Pediatría y Psicopedagogía, se utilizó el test de Inteligencia de Wechsler para niños, versión IV (WISC IV) Argen-

Gráfico 1. Porcentajes de antecedentes neonatales presentes en la población



Nota: RCIU= Retardo en el Crecimiento Intrauterino; SDF=Síndrome de Distrés Respiratorio; SFA= Sufrimiento Fetal Agudo.

tina, las notas escolares de Lengua y Matemáticas de los boletines escolares del último año culminado al momento de la evaluación y se administró una encuesta de Nivel Económico Social (NES), que incluyó el relevamiento del estímulo a la educación en el hogar.

Si bien el foco de la investigación involucraba determinar el perfil cognitivo de los niños con vulnerabilidad biológica y social, tras haber participado de ITT, desde una perspectiva ecológica, se buscó incluir datos de los entornos inmediatos: escuela y familia. Se entiende que la interacción con otros, mediada por instrumentos lingüísticos, es un pilar para el DC. En particular, respecto a lo escolar, las notas escolares resultaron la medida más objetiva y ecológica del DA, ya que involucran la evaluación del docente del niño según los objetivos para el grupo y lo enseñado, además del nivel educativo implícito en la institución educativa de cada uno. Contrariamente, la selección de técnicas que evalúen el desempeño en las áreas de Lingüística y Matemática, con pruebas estandarizadas, suponía la comparación del desempeño con una media poblacional estandarizada.

Resultados

Los resultados de la evaluación cognitiva permiten afirmar que los niños con antecedentes perinatales que realizaron las ITT presentaron valores promedio en su DC, ya que más de la mitad de la población del estudio alcanzó desempeños promedio (id est, pc 50 que corresponde a un nivel de CI entre 90 y 110) para la edad en las cuatro áreas del DC evaluadas y en el nivel de inteligencia general (ver Tabla 1). Además, presentaron buen DA, ya que las notas escolares obtenidas por todos los niños evaluados oscilaron entre 7 y 8,50.

De la comparación de desempeño de grupos respecto al DC, los antecedentes perinatales presentes en la población no arrojaron diferencias significativas en los

Tabla 1. Descripción cualitativa de cada índice del WISC IV

	Extremadamente bajo		En el límite		Promedio bajo		Promedio		Promedio alto		Superior	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
ICV			5	17	5	17	18	60	2	6,7		
IRP	1	3,3	1	3,3	4	13	20	67	3	10	1	3,3
IMO	1	3,3			10	33	16	53	3	10		
IVP			3	10	11	37	15	50			1	3,3
CIT	2	6,7			8	27	18	60	2	6,7		

Nota: ICV= Índice de Comprensión Verbal; IRP= Índice de Razonamiento Perceptivo; IMO= Índice de Memoria de Trabajo; IVP= Índice de Velocidad de Procesamiento; CIT= Coeficiente Intelectual Total.

DC y DA en las variables de la cantidad total de antecedentes perinatales, el tiempo de internación en UCIN y la presencia o ausencia de profilaxis de hierro durante el primer año de vida. Únicamente se hallaron diferencias significativas en el caso de recién nacido de pretérmino (RNP) con respecto al DA en Matemática del primer trimestre ($P=0,017$), lo que evidencia un desempeño mayor en el grupo que presentó dicho antecedente perinatal.

Considerando las intervenciones realizadas, quienes recibieron atención temprana del desarrollo infantil (ATDI) (*id est*, fueron derivados, requirieron e hicieron tratamiento) presentaron puntajes significativamente más altos en ICV ($P=0,029$), IVP ($P=0,047$) y CIT ($P=0,005$), en comparación con quienes no recibieron dicha intervención. Además, quienes recibieron tratamiento psicopedagógico presentaron un puntaje mayor de manera significativa en IMO ($P=0,038$), IVP ($P=0,049$) y CIT ($P=0,006$), mientras que quienes no hicieron tratamiento presentaron puntajes inferiores.

Con respecto al DA, tuvieron notas más altas en Matemática del tercer trimestre los niños que no requirieron tratamientos de Psicomotricidad ($P=0,024$), Fonoaudiología ($P=0,016$) y/o Psicopedagogía ($P=0,045$), en comparación con aquellos que sí requirieron alguno/s de tales tratamientos. Asimismo, en el caso de las notas de Lengua del tercer trimestre, los niños que no requirieron tratamiento de Psicomotricidad ($P=0,036$) tuvieron notas significativamente más altas, en comparación con el grupo que sí requirió tal tratamiento.

El desempeño escolar más alto coincide por lo tanto con la cantidad de tratamientos, ya que se verificaron diferencias significativas en el DA en Prácticas del Lenguaje y Matemática del tercer trimestre, lo que evidencia notas más altas en aquellos niños que recibieron de 0 a 2 tratamientos totales ($P=0,036$ y $P=0,024$, respectivamente). Es decir, quienes recibieron menos cantidad de tratamientos alcanzaron notas más altas en esas materias en ese trimestre.

Por otra parte, se verificaron puntajes más altos para las variables ICV ($P=0,041$), IMO ($P=0,016$) y CIT ($P=0,042$) en los niños que realizan alguna actividad extraescolar. Además, se identificaron puntajes más altos en IMO ($P=0,037$) en quienes realizan como actividad extraescolar un deporte, en comparación con quienes no realizan tal actividad extraescolar.

Finalmente, respecto a las condiciones socioeconómicas de los hogares (*id est*, NES alto y bajo), las comparaciones de los DC y DA entre grupos de niños no reflejaron diferencias significativas. Tampoco se identificaron diferencias en otros aspectos que componen el nivel socioeconómico (NSE) de las familias (*id est*, nivel ocupacional, acceso a bienes y servicios, disponibilidad de recursos para cubrir gastos en el hogar). Sin embargo, se observaron diferencias significativas en cuanto al nivel de estímulo a la educación en el hogar, en las notas de prácticas del lenguaje del segundo trimestre ($P=0,028$), lo que evidencia notas más altas en quienes presentaron un alto nivel de estimulación en el hogar.

Los desempeños en la comparación de grupos descriptos coincidieron con las variables moduladoras identificadas tanto para el DC como para el DA (ver Tablas 2 y 3).

Tabla 2. Moduladores significativos del desempeño cognitivo

Variables	ICV		IRP		IMO		IVP		CIT	
	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p
Sexo	-2.08	0.037*	1.04	0.299	-1.41	0.160	1.47	0.141	-0.45	0.656
Tiempo UCIN	0.12	0.901	-0.85	0.394	-0.42	0.676	1.00	0.316	0.00	1.000
APGAR 1	0.26	0.796	-1.03	0.301	-1.37	0.171	0.68	0.493	-0.31	0.760
Anemia	-0.73	0.468	1.13	0.257	0.16	0.873	0.23	0.820	-0.02	0.982
Hipoglucemia	1.12	0.263	-0.62	0.533	-1.17	0.241	-0.37	0.715	-0.31	0.755
SDR	0.55	0.585	1.56	0.119	0.89	0.375	1.18	0.240	1.53	0.126
SFA	-1.77	0.077	-0.64	0.523	-1.36	0.175	0.40	0.693	-1.35	0.177
S Sepsis	-1.27	0.204	-0.19	0.851	-0.50	0.620	1.84	0.065	-0.12	0.907
RCIU	0.72	0.470	-0.51	0.611	1.60	0.110	-0.41	0.685	0.53	0.596
RNP	-0.09	0.930	-1.06	0.290	-0.86	0.388	-0.80	0.425	-0.57	0.567
Total de antecedentes	-0.17	0.868	-0.29	0.769	0.40	0.691	0.69	0.488	-0.20	0.838
Tratamiento ATDI	2.18	0.029*	1.37	0.170	1.25	0.211	1.98	0.047*	2.83	0.005*
Tratamiento PSM	-0.04	0.967	-0.21	0.834	-1.77	0.077	-0.61	0.541	-0.99	0.325
Tratamiento PSP	-1.41	0.158	-1.83	0.067	-2.08	0.038*	-1.97	0.049*	-2.75	0.006*
Tratamientos totales	-0.67	0.506	-0.71	0.480	-1.42	0.156	-1.25	0.210	-1.25	0.213
Actividad extraescolar	2.04	0.041*	1.16	0.244	2.40	0.016*	0.10	0.917	2.04	0.042*
Ciclo escolar	1.04	0.296	-1.20	0.229	1.46	0.145	-0.05	0.964	0.41	0.683
Estímulo a la educación	-0.02	0.981	0.21	0.833	-1.23	0.220	0.19	0.850	-0.28	0.778
Estimulación Literaria	0.35	0.724	0.77	0.442	1.48	0.139	-0.36	0.722	0.37	0.708
Edad materna	-1.19	0.234	-1.03	0.302	-0.13	0.896	-1.12	0.264	-1.74	0.082
Educación de la madre	0.38	0.707	0.12	0.901	0.10	0.917	1.42	0.155	1.06	0.288
Nivel educativo de los padres	-0.28	0.783	0.25	0.799	-0.34	0.733	1.39	0.166	0.76	0.445
NES	-1.21	0.226	-0.79	0.429	-1.38	0.168	0.71	0.477	-0.83	0.405
Cantidad de recursos disponibles para cubrir gastos	-0.86	0.389	-0.57	0.566	0.04	0.967	0.08	0.934	-0.60	0.548
Bienes y servicios	-0.44	0.658	-0.12	0.902	0.00	1.000	0.67	0.505	0.05	0.961
Total de recursos para cubrir gastos	-0.75	0.451	-0.13	0.897	-0.86	0.389	0.00	1.000	-0.55	0.586

Nota: p= valor de significación; *resultados significativos (p<.05). PSM=Psicomotricidad; PSP= Psicopedagogía.

Tabla 3. Moduladores significativos del desempeño académico

Variables	PL I		Mat I		PL II		Mat II		PL III		Mat III	
	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p
Sexo	1.08	0.279	1.15	0.249	0.48	0.628	-0.11	0.911	-0.09	0.930	-0.31	0.755
Tiempo UCIN	0.92	0.358	1.31	0.190	0.88	0.376	0.57	0.568	1.05	0.295	0.57	0.567
APGAR 1	-1.68	0.093	-1.63	0.104	-1.46	0.143	-1.07	0.285	-1.23	0.218	-0.31	0.755
Anemia	-0.46	0.644	-0.64	0.519	-0.38	0.706	-0.22	0.829	-0.10	0.920	0.05	0.959
Hipoglucemia	-0.62	0.536	-0.13	0.898	-0.46	0.647	-0.14	0.891	-1.48	0.140	-0.34	0.733
SDR	0.53	0.596	0.32	0.748	0.86	0.388	0.66	0.510	1.21	0.227	1.13	0.261
SFA	0.50	0.616	-0.21	0.832	-0.38	0.702	-0.75	0.451	-0.62	0.538	-1.07	0.284
S Sepsis	-0.16	0.873	-0.23	0.816	-0.15	0.904	-0.17	0.862	0.30	0.767	0.30	0.764
RCIU	-0.65	0.516	-0.31	0.753	-0.04	0.965	0.04	0.964	0.00	1.000	0.33	0.743
RNP	1.72	0.085	2.40	0.017*	0.80	0.423	1.19	0.235	0.60	0.545	0.80	0.422
Total de antecedentes	0.14	0.887	-0.23	0.816	-0.09	0.931	0.29	0.773	0.64	0.519	0.74	0.461
Tratamiento ATDI	-0.49	0.621	0.39	0.700	-0.71	0.477	0.02	0.982	-1.50	0.134	-0.53	0.593
Tratamiento PSM	-0.29	0.775	-0.49	0.622	-0.81	0.421	-0.95	0.340	-2.10	0.036*	-2.25	0.024*
Tratamiento PSP	0.07	0.940	-0.49	0.624	-1.10	0.272	-1.58	0.113	-1.69	0.091	-2.00	0.045*
Tratamientos totales	-0.42	0.672	-0.03	0.980	-0.88	0.376	-0.90	0.368	-2.10	0.036*	-2.25	0.024*
Actividad extraescolar	-1.20	0.230	-0.90	0.369	-1.64	0.101	-1.19	0.235	-0.25	0.805	0.29	0.770
Ciclo escolar	0.77	0.441	1.32	0.188	-0.09	0.925	0.36	0.719	0.79	0.429	0.98	0.326
Estímulo a la educación	-0.40	0.689	-0.64	0.523	2.20	0.028*	1.79	0.074	1.41	0.158	0.63	0.529
Estimulación Literaria	-1.41	0.157	-1.82	0.068	-0.47	0.635	-0.75	0.455	0.25	0.805	-0.54	0.587
Edad materna	0.27	0.790	0.34	0.734	1.61	0.106	1.08	0.281	2.36	0.018*	1.46	0.143
Educación de la madre	-0.99	0.321	-1.34	0.181	-0.67	0.503	-0.64	0.523	-0.25	0.805	0.54	0.587
Nivel educativo de los padres	-0.36	0.718	-0.52	0.600	0.09	0.930	0.20	0.840	-0.25	0.805	0.54	0.587
NES	-0.14	0.887	-0.51	0.607	0.93	0.353	0.90	0.367	0.49	0.622	0.50	0.616
Cantidad de recursos disponibles para cubrir gastos	-1.77	0.078	-0.86	0.389	-0.40	0.691	-0.23	0.817	-0.31	0.760	-0.51	0.612
Bienes y servicios	-0.67	0.504	-0.15	0.879	0.59	0.558	0.23	0.815	0.60	0.545	0.80	0.422
Total de recursos para cubrir gastos	-0.62	0.536	-0.13	0.898	0.70	0.483	0.96	0.336	0.51	0.612	0.63	0.529

Nota: p= valor de significación; TR=trimestre; *resultados significativos (p<.05).

Conclusiones

Uno de los principales aportes de la presente investigación sería la determinación de los DC y DA de los niños que recibieron ITT en el Consultorio de Seguimiento del RN de Alto Riesgo de un hospital público y su relación con diversos aspectos individuales, biológicos, socioambientales y socioeconómicos.

En esta muestra de niños que presentaban diferentes grados de riesgo para su desarrollo (biológicos y/o socioambientales), sus desempeños cognitivos (evaluados por medio de la batería WISC IV) arrojaron valores adecuados para sus edades (de acuerdo a parámetros poblacionales de la prueba). Además, aprobaron las evaluaciones escolares de las asignaturas de Matemática y Lengua (según las notas asignadas por sus docentes en los boletines escolares). Tales desempeños en ambas áreas no variaron en función de las condiciones socioeconómicas de los hogares ni de los antecedentes perinatales de los niños.

Estos resultados aportarían evidencia respecto al potencial impacto de las intervenciones especializadas, transdisciplinarias e individualizadas dirigidas a favorecer los ambientes de crianza, conforme las necesidades en cada etapa del desarrollo, como moduladores de DC y DA a mediano y largo plazo. Por intervenciones especializadas e individualizadas, se entiende el abordaje con los niños, conjuntamente con su familia, por los profesionales más competentes en cada etapa evolutiva (*id est*, especialista en ATDI, Psicomotricidad, Fonoaudiología, Psicología, Psicopedagogía), que disponga de los objetos y las interacciones requeridos para potenciar el DC. Consecuentemente, la intervención supone generar modificaciones en los hogares, como ambientes naturales para la acción espontánea, lúdica y educativa del niño, así como específica para la mediación sociocultural por parte de sus padres. Asimismo, estas ITT involucran la comunicación verbal o escrita con la institución educativa, en términos de dinamizar recursos y estrategias de mediación simbólica que promuevan los aprendizajes específicos del contexto escolar al que asisten.

La relevancia de este aporte se inscribe en un contexto científico, en el cual se ha logrado valorar, por un lado, la importancia fundamental de propuestas de seguimiento del desarrollo de niños nacidos de alto riesgo por los posibles impactos en el DC y aprendizaje escolar a largo plazo de estos antecedentes (Chung *et al.*, 2020; Conde-Reyes *et al.*, 2021; Paolini, 2021; Sacchi *et al.*, 2020; Van Veen *et al.*, 2019).

Por otro lado, también se ha presentado amplia evidencia respecto a los posibles efectos perjudiciales que puede generar crecer y desarrollarse en contextos de vulnerabilidad social sobre diferentes aspectos del desarrollo infantil, en particular en el funcionamiento ejecutivo y las competencias lingüísticas (Fracchia *et al.*, 2020) y aspectos del rendimiento académico, fundamentalmente, respecto al área de Lengua (Ferroni y Jaichenco, 2020; Giraldo-Huertas *et al.*, 2023; Gutiérrez *et al.*, 2022).

Estos fundamentos han dado lugar al crecimiento de los programas de intervención, tanto para poblaciones que presentan factores de riesgo biológico como social. Es por esta razón, que el aporte del estudio supone la integración de ambas

perspectivas, dado que los resultados dan cuenta de DC y DA adecuados en una población en edad escolar, en la cual se conjugan aspectos biológicos y sociales como factores de riesgo para el desarrollo infantil, con la participación en un programa de seguimiento con ITT, que busca atenuar el impacto de dichos factores.

Con respecto a la duración de este seguimiento, prevalecen propuestas que lo recomiendan hasta el ingreso a la educación primaria (EP). Sin embargo, en los últimos años, se ha incrementado la evidencia respecto a la conveniencia de extender el período de seguimiento en términos de vigilancia del desarrollo, debido a que los desafíos ante el aprendizaje podrían emerger junto con su complejización (Bossi *et al.*, 2022; Sacchi *et al.*, 2020; Vollmer y Edmonds, 2019). Asumiendo la progresión y complejización de las funciones cognitivas que la presencia de períodos sensibles en la plasticidad cerebral implica, resulta relevante dar cuenta de la presente investigación como un aporte a la importancia del seguimiento de los niños RN de alto riesgo durante toda la EP y su extensión a la transición a la escuela secundaria, en los casos que continúan asistiendo. Los procesos cognitivos superiores, tales como las funciones ejecutivas y la abstracción que permite la complejidad semántica del lenguaje, requieren mayor tiempo para su desarrollo, dado que conllevan la integración de funciones elementales, cuyo desarrollo es previo (Filippetti y López, 2016; Duncan, 2023).

En particular, con respecto a la ATDI, se podría considerar que la IT, desde el movimiento libre (Ferreira *et al.*, 2021; Izaguirre, 2013; Torre Conejo, 2014), busca proporcionar los objetos, los espacios y las interacciones que necesita el infante para desarrollarse. Sin embargo, de acuerdo a lo antedicho, se registró cierto empobrecimiento en estas interacciones simbólicas cuando los requerimientos para el DC y DA involucran recursos educativos y literarios, es decir, en etapas de la EP cuando se presentan mayor complejidad y exigencias educativas.

En relación a lo anterior, los padres de los niños presentaron un nivel educativo de secundario incompleto o completo prevalentemente, el cual podría no ser suficiente en todos los casos para establecer interacciones de mayor complejidad con recursos educativos y literarios de cierto nivel de abstracción. A este respecto, si bien se trata de una población que, desde la perspectiva de las Necesidades Básicas, no presenta indicadores de pobreza, la disponibilidad de recursos económicos se encuentra relativamente limitada, así como también los niveles educativos y de ocupación de los padres son incompletos o precarizados.

Se considera significativo tener presente, en primer lugar, la evidencia que reporta factores protectores que mitigarían el impacto de los antecedentes perinatales o situaciones de vulnerabilidad social en el DC (Conde-Reyes *et al.*, 2021; Nagy *et al.*, 2021). En segundo lugar, se destaca la evidencia planteada por Giraldo-Huertas *et al.* (2023) respecto al mejor desarrollo en las áreas de socialización, de lenguaje y razonamiento lógico-matemático, ante el enriquecimiento de las interacciones entre padres e hijos en estos contextos de vulnerabilidad social. En consecuencia, sería importante que poblaciones, en cuyos hogares los padres o responsables de la crianza tengan menores niveles educativos, participen de programas de seguimiento e intervención que enriquezcan los entornos de crianza, también, durante etapas del desarrollo que abarcan la trayectoria en EP.

Estos resultados sugieren la importancia de considerar la disponibilidad de recursos lingüísticos y educativos, en general, en los diferentes contextos de crianza de los niños para el DC y el DA, así como también de las interacciones verbales y educativas entre niños y adultos, desde el nacimiento y durante la edad escolar en poblaciones con características similares a la estudiada. Fundamentalmente, debido a la mayor complejidad cognitiva y académica que supone este período del desarrollo tanto para el niño que lo atraviesa, como para los padres que lo acompañan. Se podrían proponer recursos de intervención como el modelado de situaciones de interacción con materiales educativos y de lectura, que puedan replicarse, posteriormente, en el hogar con los mismos o nuevos recursos educativos y literarios.

Siguiendo con estas oportunidades de enriquecimiento del desarrollo infantil, desde lo simbólico, no solo en el hogar, sino, fundamentalmente, en otros espacios, resulta preciso retomar ciertas consideraciones ya mencionadas con respecto a la institución escolar. En primer lugar, es importante dar cuenta nuevamente del buen desempeño escolar registrado en la población estudiada (*id est*, puntuación de la mediana entre 7 y 8,50 en todas las materias en los tres trimestres) y de la elevada proporción de asistencia a la institución escolar (*id est*, la puntuación de la mediana muestra entre 6 y 7 días ausentes por trimestre). En segundo lugar, la mayoría (73,33 %) de los niños comenzaron la escolaridad en la primera sección del nivel inicial, es decir, a los 3 años de edad. En nuestro país, estudios previos verificaron la influencia positiva de la asistencia a guardería o jardín de infantes, al menos, a partir de los 4 años, en el desarrollo infantil en poblaciones con vulnerabilidad social (Lejarraga *et al.*, 2018).

De modo que, tanto en relación a las notas escolares, el nivel de asistencia a la escuela, como el ingreso temprano a la institución educativa en esta población estudiada, puede considerarse, desde una perspectiva ecológica, como entorno enriquecedor del desarrollo de competencias cognitivas ante la posibilidad de contar con recursos materiales, emocionales y/ o simbólicos que podrían resultar insuficientes en los hogares, lo cual se vio en niveles descendidos de estímulo a la educación y estimulación literaria en el hogar. Esto fue considerado y verificado por otras investigaciones que dieron cuenta del impacto del NSE sobre el DC, incluso durante las primeras dos décadas de vida (Tuñón y García Balus, 2023). Por otra parte, también, se ha verificado que otros factores del ambiente, como la escolaridad y compartir otros espacios sociales, podrían modular, de manera positiva, los efectos del NSE sobre algunos aspectos del desarrollo, como la inteligencia, la memoria verbal y de trabajo, las FE y las habilidades lingüísticas (Da Rosa Piccolo *et al.*, 2016).

Respecto del sistema educativo, se relevó literatura que menciona la importancia de los contextos educativos (escuelas y otros espacios) para el DC y el aprendizaje académico (Tuñón y García Balus, 2023). Los niños de la presente investigación asisten, casi en su totalidad, a escuelas públicas, cuyos niveles de estimulación pueden variar. Si bien este nivel de estimulación escolar no fue medido, se encontró evidencia respecto de la disminución de la calidad educativa en Lengua, Matemática y Ciencias en las escuelas públicas de Argentina, en comparación con las privadas, a partir de las pruebas PISA, realizadas en el nivel secun-

dario en 2018. Este desempeño escolar diferencial, según la gestión de la institución educativa, se asoció a diferencias en el entorno social (características socioeconómicas del alumnado), que permanecen inalterables a lo largo de los años (Dari *et al.*, 2022). No obstante, estos niños recibieron, también, estimulación desde el programa de seguimiento, que se encuentra en análisis; además, aproximadamente la mitad de los niños realiza actividades extraescolares, espacio de estimulación valorado en publicaciones recientes (Tuñón y García Balus, 2023). En particular, se verificó, en el presente estudio, la asociación entre actividades extraescolares y mejor desarrollo verbal, en memoria operativa y en el nivel intelectual general, posiblemente, por las mayores y diversas situaciones de interacción con otros pares y adultos que proporcionan estos espacios. En consecuencia, las buenas notas escolares obtenidas por los niños de la investigación podrían estar asociadas a diversos factores, que incluyen tanto a la intervención como la participación en espacios educativos diversos. Esto sería necesario estudiarlo con diseños que incluyan evaluaciones del contexto escolar (tales como la calidad educativa, calidad del plantel docente y directivo, clima escolar entre otras posibles variables o factores que podrían modular al aprendizaje escolar).

Siguiendo con esta reflexión sobre la participación de la población estudiada en diversos espacios educativos y de estimulación, los boletines permiten apreciar la disponibilidad de propuestas en el Área Artística y Educación Física, que contribuyen a la formación corporal, motriz y deportiva, el estímulo de la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura. Sin embargo, el acceso al aprendizaje de un idioma extranjero queda limitado al segundo ciclo y se excluye computación como oferta correspondiente a las nuevas tecnologías de la información. La importancia de la inclusión de estas oportunidades educativas, de socialización e información, en su totalidad, se destaca en la bibliografía correspondiente a la estructura de dimensiones de derechos para la valoración de las desigualdades sociales en la infancia, que analiza el desarrollo infantil desde la perspectiva multidimensional de la pobreza (Tuñón y García Balus, 2023).

En línea con esta perspectiva, es posible considerar que los niños del presente estudio no cuentan con la totalidad de oportunidades en su formación para la inserción en la sociedad contemporánea, según las complejidades que la definen. Asimismo, el nivel de educación y ocupación de los padres, según fue mencionado anteriormente, resulta insuficiente para brindarles otros espacios de formación extraescolar relacionados con el manejo de un segundo idioma y nuevas tecnologías de la información.

A modo de conclusión, los resultados de la investigación confirman que, si bien las situaciones de vulnerabilidad socioambiental y de riesgo biológico pueden generar efectos negativos en el desarrollo infantil, su impacto sería heterogéneo conforme la complejidad del entramado de factores involucrados en cada población local. Incluso, es posible pensar en diversas trayectorias posibles conforme el contexto ecológico de cada niño en particular (Benítez *et al.*, 2023)

Considerando algunas limitaciones y proyecciones futuras, resultaría favorable ampliar la muestra por antecedentes perinatales para conocer, en detalle, el

posible impacto en el DC y DA de cada una, en pos de delinear programas de intervención específicos para tales riesgos. Además, sería oportuno incorporar instrumentos de evaluación del aprendizaje con baremos locales que permitan medir el desempeño escolar y contrastarlo con las notas escolares.

Resultó sumamente valioso identificar la importancia que representan los programas de seguimiento de RN de alto riesgo y/o en contextos vulnerables. Además, indagar acerca de sus características permite dar lugar a la posibilidad de la elaboración de programas que, desde perspectivas transdisciplinarias, actúen con cada infante, su familia y escuela, según los requerimientos individuales y de cada etapa del desarrollo y escolarización. Cómo y cuánto intervenir es el desafío diario de los equipos de seguimiento en Pediatría.

Referencias bibliográficas

- Andrés, S. V. y Gennaro, M. F. (2019). Experiencia en el abordaje interdisciplinario para la detección de discapacidades menores en niños con antecedentes de prematuridad y alto riesgo al nacer. *Revista Argentina De Terapia Ocupacional*, 5(1), 60-68 https://revista.terapia-ocupacional.org.ar/index.php/rato_2022/article/view/77
- Argentina, Honorable Consejo de la Nación. (2021). *Ley 27611. Ley Nacional de atención y cuidado integral de la salud durante el embarazo y la primera infancia*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27611-346233>
- Aspres, N., Bouzas, L. y Sepúlveda, T. (2016). *Organización del Seguimiento del Recién Nacido Prematuro de Alto Riesgo*. Dirección Nacional de Maternidad e Infancia. Ministerio de Salud de la Nación.
- Benítez, M. A., Díaz Abraham, V. y Justel, N. R. (2023). Influencia del contexto en el desarrollo cognitivo infantil: revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 99-125. DOI: <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.2.5321>
- Blencowe, H., Cousens, S., Chou, D., Oestergaard, M., Say, L., Moller, A. B., Kinney, M., Lawn, J. y Born Too Soon Preterm Birth Action Group (2013). Born too soon: the global epidemiology of 15 million preterm births. *Reproductive Health*, 10(1), S2. <https://doi.org/10.1186/1742-4755-10-S1-S2>
- Bossi, L., Giúdice, L., Bertani, G., Fernández, P., Maccarrone, A. y Cattaino, A. (2022). Prematuridad tardía: recomendaciones para el seguimiento a largo plazo. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 120(6), S88-S94. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2022.S88>
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol I. Theoretical Models of human development* (pp. 793-828). Wiley.

Castilla, M. Á., Guerra, M. F. y Villadiego, E. M. (2018). Salud Pública: un campo de confrontación del paradigma disciplinar y transdisciplinar. *Revista avances en salud*, 2(2), 48-57. <https://doi.org/10.21897/25394622.1457>

Ceriani Cernadas, J. M. (2019). Las causas principales de la prematuridad y los muy frecuentes trastornos que ocasionan. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 117(4), 210-211. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2019.210>

Chung, E. H., Chou, J. y Brown, K. A. (2020) Neurodevelopmental outcomes of preterm infants: a recent literature review. *Translational pediatrics*, 9(1), S3-S8. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7082240/>

Conde-Reyes, M. P., Romero-Palencia A., Guido Campuzano M. A., Jiménez-Quiroz, R., Fernández Carrocera L. A., Higareda-Sánchez J. J. y Castro Soto Reyes L. M. (2021). Family Functioning and Intelligence Quotient of Children Born Prematurely at 6 Years of Age. *Acta Scientific Women's Health Special Issue*, 3, 46-51. <https://actascientific.com/ASWH/pdf/ASWH-SI-03-0008.pdf>

Da Rosa Piccolo, L., Arteche, A. X., Fonseca, R. P., Grassi-Oliveira, R. y Salles, J. F. (2016). Influence of family socioeconomic status on IQ, language, memory and executive functions of Brazilian children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0016-x>

Dari, N. L., Quiroz, S. S. y Cervini, R. A., (2022) Nivel socioeconómico y brecha entre los logros educativos de los sectores público y privado en Argentina. PISA 2018. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(32), 111-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922012>

Dartiguelongue, J. P. y Cafiero, P. J. (2021). La comunicación en los equipos de salud. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 119(6), e589-e593. https://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files_ae_dartiguelongue_26-10pdf_1634067286.pdf

Dirección de Salud Perinatal y Niñez (2023). *Guía de Práctica Clínica para el Seguimiento de niñas y niños con antecedente de prematurez al nacer*. Ministerio de Salud, Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/bancos/2023-04/GPC_Seguimiento_NyN_con_antec_de_Prematurez_1942023.pdf

Duncan, A. F. (2023). Interventions for Executive Function in High-Risk Infants and Toddlers. *Clinics in Perinatology*, 50(1), 103-119. <https://doi.org/10.1016/j.clp.2022.10.003>

Escobar, J. P., Díaz, R. R., Ceric, F., Aparicio, A. D., Arango, P. S., Arroyo, R. y Ramírez, M. P. (2018). El rol de las funciones ejecutivas en la relación entre el nivel socioeconómico y el desarrollo de habilidades lectoras y matemáticas. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 30(2), 368-392. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1462903>

Ferreira, A. S., Teixeira, D., Marta, M. y Araújo, S. B. (2021). Prática educativa supervisionada em creche: Uma Experiência pikleriana em contexto português. *Revista Practicum*, 6(1), 59-74. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10194>

Ferroni, M. y Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza:

un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48(2), 225-240. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8610>.

Fernández Soto, S., Fernández M. y Vales, M. E., (2023). La pobreza infantil en la Argentina post- pandemia del COVID 19. Una aproximación al estado de situación actual desde una perspectiva de derechos y de co-construcción. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. *Plaza Pública. Revista de Trabajo Social*, 16(30), 55-70. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/plaza-publica/article/view/1937>

Filippetti, V., A. y López, M. B. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutiva. *Cuadernos de Neuropsicología*, 10(1), 23-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439645603003>

Förster J. y López I., (2022). Neurodesarrollo humano: un proceso de cambio continuo de un sistema abierto y sensible al contexto. Human neurodevelopment: A continuous change process of an open and context-sensitive system. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 338-346. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.001>

Fracchia, C. S., Segretin, M. S., Hermida, M. J., Prats, L. y Lipina, S. J. (2020). El rol mediador de la pobreza en la asociación entre factores ambientales y el desempeño cognitivo de preescolares. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(2), 24-38. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v12.n2.26482>

Gago Galvagno, L. G., Clerici, G. D. y Elgier, A. M., (2020) ¿Contribuyen los subsidios estatales al desarrollo cognitivo temprano? La Asignación Universal por Hijo en el contexto argentino. Universidad Estatal de Milagro. *Revista: Psicología Unemi*, 4(7), 8-20. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol4iss7.2020pp8-20p>

Giraldo-Huertas, J. J., Sánchez Manzano, D. C. y Gutiérrez Romero, M. F. (2023). Efectos en el desarrollo cognitivo de niños y niñas en condición de riesgo y pobreza multidimensional de dos intervenciones con cuidadores principales. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 157-166. <https://doi.org/10.5209/rced.77229>

Goswami, U. (2008). *Cognitive development: the learning brain*. Hove, East Sussex. Psychology Press.

Gutiérrez, N. C., Rivera Ibaceta, J. y Moreira Tricot, K. (2022). Evolución de las habilidades fonológicas de niños y niñas de 5 años que crecen en contexto de pobreza: un estudio con preescolares montevideanos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), 12-38. <https://doi.org/10.48162/rev.5.071>

Izaguirre, E. H. (2013). La educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 37-56. <https://reladei.com/index.php/reladei/article/view/57>

Ison, M. S. y Korzeniowski, C. (2016). El Rol de la Atención y Percepción Viso-Espacial en el Desempeño Lector en la Mediana Infancia. *Psykhé*, 25(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.761>

Lejarraga, H., Kelmansky, D. M. y Nunes, F. (2018). Tempo de desarrollo de niños de 0 a 5 años que viven bajo circunstancias ambientales desfavorables. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 116(2), e210-e215. <https://dx.doi.org/10.5546/aap.2018.e210>

Lipina, S. J. y Segretin, M. S. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*, 21(2), 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.003>

Lipina, S., Segretin, S., Hermida, J., Prats, L., Fracchia, C. y Colombo, J. (2015). Pobreza y desarrollo cognitivo. Consideraciones para el diseño de estrategias de intervención orientadas a su optimización. En I. Tuñón, *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia* (pp. 185-216). Biblos.

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2), 185. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Graña, R., (2020). Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos: relación entre educación privada y segregación escolar de carácter socio-económico en América Latina. *Revista científica RUNAE*, 5, 11-22. <https://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/486>

Nagy, A., Kalmár, M., Beke, A. M., Gráf, R., & Horváth, E. (2021). Intelligence and executive function of school-age preterm children in function of birth weight and perinatal complication. *Applied Neuropsychology: Child*, 11(3), 400-411. <https://doi.org/10.1080/21622965.2020.1866571>

Øberg G.K., Sørvoll M., Labori C., Girolami G.L. y Håkestad R. B. (2023). A systematic synthesis of qualitative studies on parents' experiences of participating in early intervention programs with their infant born preterm. *Front. Psychol.*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1172578>

Organización Panamericana de la Salud (2021). Síntesis de evidencia: directrices de práctica clínica basadas en la evidencia para el seguimiento de recién nacidos en riesgo. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 45, 1-11. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.141>

Paolini, C. I. (2021). Desarrollo cognitivo en niños prematuros tardíos. En *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Porta, M. E., Carrada, M. A. y Ison, M. S. (2016). Phonological awareness intervention and attention efficiency in children at risk: evidence of effectiveness on visual attention. *CoDAS, Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 28(3), 314-318. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015277>

Sacchi, C., Marino, C., Nosarti, C., Vieno, A., Visentin, S. y Simonelli, A., (2020) Association of intrauterine growth restriction and small for gestational age status with childhood cognitive outcomes: a systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 174(8), 772-781. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2766460>

Torre Conejo, P. D. L. (2014). *Aportes Pikler-Lòczy en la escuela infantil. Construyendo una pedagogía de lo cotidiano*. Trabajos Académicos. Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/5446>

Tuñón, I. y Garcia Balus, N. A. (2023). *Retorno a la senda de privaciones que signan a la infancia argentina: las deudas sociales con la infancia se retrotraen a los niveles prepandemia, marcando lo estructural de las carencias y desigualdades sociales que condicionan su desarrollo*. Documento Estadístico N° 1, del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Edición para Fundación Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/16364/1/retorno-senda-privaciones.pdf>

Ustarroz, J. T., Molina, A. G., Lago, M. R. y Ardila, A. A. (2012). *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*. Viguera.

Van Veen, S., Van Wassenaeer-Leemhuis A. G., Oosterlaan J., Van Kaam A. H. y Aarnoudse-Moens, C. S. H. (2020). Eight-year-old very and extremely preterm children showed more difficulties in performance intelligence than verbal intelligence. *Acta Paediatrica*, 109, 1175-1183. <https://doi.org/10.1111/apa.15095>

Vollmer, B. y Edmonds, C. J. (2019). School age neurological and cognitive outcomes of fetal growth retardation or small for gestational age birth weight. *Frontiers in Endocrinology* 10, 186. <https://doi.org/10.3389/fendo.2019.00186>