

EL APRENDIZAJE DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL PSICOPEDAGÓGICA EN EL DOMINIO DEL ASESORAMIENTO EDUCATIVO (1)

Ivone Jakob, Liliana Moyetta, Mónica Valle
ijakob@hum.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

I. Introducción

La propuesta formativa de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) prevé que, en el último año de la carrera, los alumnos realicen sus prácticas de grado en cada una de las orientaciones que ofrece el plan de estudios. La asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación, de la orientación en educación, en consonancia con otras materias, orienta sus aportes a la formación psicopedagógica para la intervención en espacios educativos formales y no formales, involucrando a los estudiantes en trabajos de campo diversos, algunos de ellos articulados en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas. En estos casos la formación se enfoca, entre otras alternativas, hacia el quehacer psicopedagógico particularmente vinculado a tareas de asesoramiento educativo en áreas curriculares específicas.

En este trabajo presentamos un proceso de intervención psicopedagógica estructurado en torno al diseño e implementación de una secuencia didáctica para la enseñanza de contenidos del área de Lengua y Literatura del nivel medio del sistema educativo argentino; proceso desarrollado por una alumna cursante de la materia y supervisado en sus instancias de planificación y ejecución por integrantes del equipo docente de la Práctica Profesional Psicopedagógica (2).

El objetivo de la presentación es doble; por un lado interesa mostrar el proceso de intervención desarrollada y, por otro, identificar al interior del mismo, aquellas situaciones relevantes para el aprendizaje de la práctica profesional en el dominio que nos ocupa. De modo tal que se exponen las tres fases centrales que conformaron el proceso de intervención: a) construcción compartida de la demanda e instancia de conocimientos inicial, considerando los objetivos perseguidos y las estrategias utilizadas, b) el diseño y la implementación de la secuencia didáctica y c) cierre y evaluación del proceso en su conjunto. En lo referente a las situaciones particularmente relevantes para el aprendizaje y toma de decisiones de la practicante, se rescatan: la generación del conocimiento psicopedagógico elaborado en la instancia de conocimiento inicial, la reformulación de la demanda inicial, las decisiones y justificaciones para orientar la intervención hacia la elaboración de una propuesta didáctica, la necesidad de establecer acuerdos con la docente implicada, el diseño de estrategias de indagación y de actividades didácticas soportadas en el dominio de la didáctica de la lengua y, finalmente, las valoraciones construidas en las instancias finales del proceso.

Dado que estamos abordando cuestiones relacionadas con el aprendizaje de una práctica profesional psicopedagógica en particular, destinamos los apartados iniciales a exponer cómo entendemos el conocimiento profesional psicopedagógico, el asesoramiento educativo en tanto práctica de intervención y los formatos de enseñanza que proponemos para propiciar su aprendizaje.

II. El conocimiento profesional psicopedagógico

Partimos de la idea, ya explicitada en otras ocasiones (Moyetta, Valle y Jakob, 2007), según la cual la intervención psicopedagógica no se reduce a una aplicación de conocimientos técnicos

instrumentales sino que, por el contrario, involucra una actuación crítica y reflexiva, apoyada en la construcción de saberes contextualizados que suponen un diálogo permanente entre la teoría y la práctica.

Los contextos de intervención profesional se presentan como zonas indeterminadas, caracterizadas por la complejidad y la incertidumbre en la que es preciso reconocer el desdibujamiento y la permeabilidad de límites estrictos entre teoría y práctica (Schön, 1996). De modo que el psicopedagogo no construye las alternativas de acción desde perspectivas lineales, es decir, no deriva sus comprensiones únicamente desde lo que establece la teoría ni de la consideración exclusiva de las características de la situación; por el contrario, utiliza el conocimiento teórico para interpretar, comprender y extraer consecuencias, proveyendo así de hipótesis, de soluciones peculiares que dependen de cada caso concreto, a la vez que sustentan un marco interpretativo común (Solé, 1998).

La disponibilidad del conocimiento teórico que subyace a las posibilidades de actuación psicopedagógica, lejos de propiciar derivaciones y dependencias técnicas, debiera actuar a modo de soporte que posibilite la creación de modos novedosos de intervención en la práctica. Sostiene Fernández (2000) que frecuentemente se cree que la teoría debería responder a la pregunta qué tengo que hacer y que este modo de situarse es el que obstaculiza la construcción de saberes propios y por ende, se ve limitada tanto la pertinencia como la eficacia de la intervención; la pregunta así planteada excluye al profesional como autor y lo posiciona en una situación de dependencia.

No se trata de desvalorizar el conocimiento teórico disciplinar; la posibilidad de ser libres en el trabajo creativo surge de tener un sustrato teórico que permita discutir, decidir y elegir cuáles son las técnicas que se van a utilizar. De lo contrario, las técnicas se transforman en mandatos generadores de sometimientos.

En consecuencia, el aprendizaje de una práctica profesional está atravesado no sólo por desafíos teóricos sino también –y fundamentalmente- por desafíos empíricos que implican, con carácter de necesidad, la articulación de saberes de naturaleza diferente. La realización de una práctica, lejos de materializar un simple despliegue de lo ya aprendido bajo el formato académico previo, constituye un contexto de aprendizaje cualitativamente diferente. La singularidad del aprendizaje que ocurre al momento de realizar las prácticas viene dado por la especificidad de lo que hay que aprender: elaborar una definición conjunta de un problema de intervención con otros agentes participantes y diseñar e implementar acciones que permitan la resolución compartida de ese problema.

III. El asesoramiento educativo como campo de actuación psicopedagógica

En nuestro país es la asistencia individual la práctica psicopedagógica más difundida y de mayor desarrollo profesional, teórico e investigativo. Son las dificultades de aprendizaje identificadas en niños y adolescentes escolarizados las que se señalan como problemática fundante de la Psicopedagogía en Argentina. Aún así, es innegable la notable expansión en la teoría y práctica psicopedagógica en términos de ámbitos, finalidades y modos de actuación. El asesoramiento educativo representa una de esas actividades emergentes, reconocida por las incumbencias profesionales y por los trayectos formativos.

Entre las incumbencias del Psicopedagogo y Licenciado en Psicopedagogía, según Resolución N° 2473/84 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, se destacan aspectos estrictamente ligados al quehacer profesional en el ámbito de la educación. En este sentido se rescatan los siguientes: asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje (...) en el ámbito de la educación y de la salud mental, 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 - psico - socio - culturales de individuos y grupos y participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de la educación y salud.

Más particularmente en el plan de estudios vigente en lo referente a la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto se explicita que el Licenciado en Psicopedagogía es el profesional que se ocupa del ser humano en situación de aprendizaje, en el ámbito de la de la educación y de la salud mental con el objetivo de obtener logros por parte del individuo y de la comunidad. Se definen cuatro áreas de desenvolvimiento profesional de las cuales interesa rescatar aquellas que guardan estrictas implicancias para la intervención profesional en el ámbito educativo. En este sentido el área preventiva remite a la investigación e implementación de condiciones favorecedoras del aprendizaje en las instituciones educativas y el área institucional remite al conocimiento de la situación de aprendizaje en las instituciones e instrumentación de las adecuaciones pertinentes. Finalmente entre las funciones establecidas para el profesional aparece la Participación en equipos interdisciplinarios en tareas de asesoramiento, diagnóstico y reeducación.

Cabe señalar finalmente que las cuestiones aludidas en términos de incumbencias y funciones si bien resultan sumamente genéricas, permiten marcar vinculaciones con las actividades inherentes al asesoramiento educativo: nótese la mención a tareas de asesoramiento, la consideración de aprendizajes a nivel institucional, la instrumentación de condiciones favorecedoras del aprendizaje, la facilitación de procesos de cambio, la participación en la elaboración de proyectos y programas educativos (Jakob y Kowszyk, 2000).

Desde un punto de vista conceptual y profesional se afirma, en un sentido general, que el asesoramiento es una tarea de apoyo orientada hacia los profesionales de las diversas instituciones educativas y asistenciales que asume los siguientes rasgos (Rodríguez Romero, 2001): es un servicio indirecto en tanto se orienta hacia el profesional que trata con los sujetos beneficiarios de la prestación que ofrecen las instituciones educativas o asistenciales y no directamente con éstos, es un trabajo basado en la interacción o comunicación bidireccional, no limita la capacidad de elección y decisión del asesorado/a, se produce entre profesionales que revisten el mismo status, los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones, se tratan asuntos y problemas inherentes a la práctica profesional, se trabaja sobre la base de acuerdos negociados y la resolución del problema va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares.

El proceso de intervención al que nos referimos en esta ocasión alude particularmente a problemáticas e intentos de mejora educativa a nivel de aula, es decir, siguiendo a Bolívar Botía (2001), en los modos de enseñar y en el aprendizaje de los alumnos y, por ende, refieren al núcleo de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, adquieren importancia las estrategias de enseñanza empleadas en tanto “Al final, la educación se juzgará en la riqueza de tareas y actividades que se realicen-vivan en el aula, y la formación y el asesoramiento deberá habilitar al profesorado para saber enseñar mejor el currículo” (Bolívar Botía, 2001: 66).

IV. La propuesta formativa

Habiendo dado cuenta del modo en que concebimos el conocimiento profesional y la práctica de asesoramiento educativo como práctica inherente a la intervención psicopedagógica, en lo que sigue nos interesa exponer brevemente el modo en que pretendemos favorecer el aprendizaje de esa práctica profesional en nuestros estudiantes.

Constituye una tradición en nuestra cátedra su permanente vinculación con instituciones educativas formales del medio, concebidas éstas como ámbitos necesarios donde los alumnos cursantes realizan sus trabajos de campo (Moyetta, Valle y Jakob, 2007). La cátedra, sensible a las demandas que las instituciones plantean, intenta responder a ellas estableciendo, con explícita intencionalidad, una clara relación colaborativa, que redunde en una visión compartida, entre organización educativa y cátedra universitaria, de las intervenciones que se deciden llevar a cabo, como un modo de favorecer una inserción adecuada del futuro profesional en un ámbito de trabajo que resulta pertinente con la orientación específica del plan que ha escogido. Una de las alternativas de práctica que se ofrecen para la realización de los trabajos de campo refiere a procesos focalizados en proyectos pedagógicos innovadores (áulicos o de ciclo) (2).

Es en el marco de esta alternativa de práctica que los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar en sus trabajos de campo intervenciones ligadas al asesoramiento educativo a nivel de aula. Aún así, atendiendo a lo que expusieramos en el apartado precedente es necesario realizar algunos señalamientos. La condición de alumno practicante de quien se espera realice el asesoramiento, atenta contra una de las características esenciales del asesoramiento tal como lo hemos definido, a saber, la igualdad de status entre los profesionales implicados, aspecto que dificulta, en no pocas ocasiones, la generación de un contexto colaborativo.

Por otra parte, los problemas profesionales formulados por los interesados, aún cuando se circunscriba en el terreno del aula, difícilmente en sus formulaciones iniciales aludan a la propuesta de enseñanza sino que más bien refieren a las dificultades que evidencia el grupo de estudiantes para aprender lo que se pretende enseñar. El desarrollo de procesos que abordan perspectivas de enseñanza innovadora es el resultado de posiciones teóricas, como veremos más adelante, y de instancias en las que se establecen acuerdos que posibilitan la construcción compartida de la situación inicialmente formulada como problema.

Las representaciones sostenidas por los agentes educativos sobre el accionar psicopedagógico también juegan un papel importante en la configuración de un espacio de asesoramiento educativo; en efecto, las representaciones más difundidas del accionar psicopedagógico en la escuela se relaciona con la asistencia individual a niños y jóvenes que evidencian dificultades en sus procesos de escolarización, razón por la cual se producen constantes deslizamientos de esta perspectiva en los intentos por establecer relaciones colaborativas en torno a la revisión y análisis de las tareas de enseñanza. Aún así, se pretende que estos aspectos que sesgan la configuración de la tarea de asesoramiento en la práctica de grado se tornen observables para el practicante y puedan ser objeto de reflexión y aprendizaje.

El espacio formativo para la generación de saberes psicopedagógicos que ofrecemos se organiza en base al formato de supervisiones didácticas (Moyetta, Valle y Jakob, 2007); espacios en los que se busca promover una reflexión previa y posterior a las acciones emprendidas en busca de una pertinencia a la singularidad del proceso de intervención y al logro de una continuidad eficaz en el trabajo asumido. El próximo apartado está destinado a la presentación de un proceso de intervención pensado y desarrollado por una alumna en su práctica de grado y los aprendizajes profesionales implicados.

V. Un proceso de intervención psicopedagógica en el dominio del asesoramiento para la enseñanza de contenidos de lengua y literatura. Aprendizajes profesionales implicados.

El proceso de intervención psicopedagógica en su totalidad comprendió la concreción de fases que, si bien pueden considerarse sucesiva, son esencialmente recursivas, a saber: a) construcción compartida de la demanda e instancia de conocimiento inicial sobre la situación problema, b) diseño y desarrollo de una propuesta de enseñanza innovadora y c) cierre y evaluación del proceso de intervención. Nos detendremos en cada una haciendo referencia a los aprendizajes profesionales relevantes que en ellas se generan.

a) Construcción compartida de la demanda e instancia de conocimiento inicial: objetivos y estrategias

Al iniciar el trabajo interesa particularmente detenerse en la elaboración compartida de la situación problema que se intenta superar y por la que se da cabida a la intervención psicopedagógica. Se trata de establecer unos acuerdos iniciales, que seguramente tendrán que retomarse a lo largo del proceso, para evitar representaciones discordantes entre los implicados, y encauzar, en definitiva, el trabajo posterior. Asimismo se torna relevante especificar las condiciones conducentes a una relación colaborativa.

De acuerdo a las definiciones acordadas acerca de la situación problema que es objeto de demanda, se inician actividades tendientes a generar un conocimiento, de parte de quienes actúan como asesores, en este caso alumnos practicantes, acerca de distintos aspectos relacionados con la demanda de intervención. Para la concreción de este propósito se desarrollan estrategias

diversas tales como entrevistas, observaciones y análisis de documentos escolares, a partir de las cuales se pretende, en líneas generales, conocer las características de la institución y el grupo de alumnos implicado, la opinión de los docentes sobre los mismos y la propuesta de enseñanza habitualmente desarrollada en el aula.

Aprendizajes profesionales implicados (I): *la generación del conocimiento psicopedagógico elaborado en la instancia de conocimiento inicial, las decisiones y las justificaciones para orientar la intervención hacia la elaboración de una propuesta didáctica.*

En la intervención a la que aludimos en esta ocasión, la directora de la institución, en una entrevista que con ella mantuvieron integrantes del equipo de cátedra, propone realizar el trabajo en cuarto año en la materia Lengua y Literatura. En esa misma entrevista, y en otras posteriores realizadas con la docente implicada, se presenta la situación problema en términos de las dificultades que tiene la docente para desarrollar las clases ante el marcado desinterés y mal comportamiento de los estudiantes. Queda así conformado el punto inicial del proceso. En lo que sigue la queja inicial se va reconfigurando en términos de analizar *qué se puede hacer para que los estudiantes estén mejor en las clases* de Lengua y para lograr este propósito la practicante asesora necesita conocer mejor la situación. Se inicia la instancia de conocimiento inicial.

La practicante sintetiza la información recogida y logra elaborar un marco interpretativo, aludiendo básicamente a las ofertas de aprendizaje que se concretan en el aula y las posiciones que caracterizan al docente y a los estudiantes. El aula aparece como un espacio en el que no se explicita el propósito de las actividades que se solicita resolver a los alumnos, se trata de tareas frecuentemente estructuradas en torno a preguntas que requieren respuestas literales y, en consecuencia no demandan una actividad intelectual relevante; por otra parte se evidencia una docente con autoridad debilitada y los estudiantes se muestran marcadamente desinteresados.

Estamos en una escuela pública, con orientación técnica y, por tanto, un número reducido de horas dedicadas a la Lengua y Literatura y, además, muy mal distribuidas. Un programa de contenidos que nunca se logra finalizar. Alumnos que pertenecen a sectores sociales desfavorecidos y que no disponen, en su totalidad, de los materiales para desarrollar la asignatura (un cuadernillo de fotocopias que contiene actividades, textos expositivos y de ficción). Alumnos que, en sentido estricto, no leen ni escriben.

El marco interpretativo elaborado para esta situación en particular se pone en diálogo con marcos interpretativos comunes. Así, el conocimiento generado es coincidente con los resultados de investigaciones en el área de la lectura y la escritura en las escuelas medias y que muestran el carácter distanciado e impersonal del leer y escribir en el contexto escolar. Brito (2009) señala que "las actividades que signan el campo de relación con estas prácticas siguen un esquema común, esto es, se concentran en la elaboración de cuestionarios, trabajos prácticos, guías y resúmenes. Las clases propuestas en las diferentes materias, si bien con algunos matices, se estructuran sobre la base de un esquema repetido y cotidiano en estas escuelas" (:135). La situación es más preocupante aún al advertir que dentro de este esquema común se encuentran diferencias que dan cuenta de una producción escolar de la desigualdad en tanto es posible encontrar en distintas escuelas, según los sectores sociales que asisten a ellas, diferencias en lo referente a la complejidad de los textos que se ofrecen, la calidad de los materiales, los recursos tecnológicos disponibles y las actitudes más o menos críticas frente a los textos (Brito, op. cit.). La perspectiva social se suma a la perspectiva didáctica para pensar en la modificación de la situación problema que se formulara, nuevos sentidos permiten reconfigurar la queja inicial.

A esta altura podemos dar un paso más al pensar *qué se puede hacer para que los alumnos estén mejor en las clases* de Lengua y Literatura. Ese paso viene dado por las posiciones teóricas y prácticas recién explicitadas acerca del problema que se convierte en objeto de asesoramiento, y que fundamenta las acciones a seguir en una dirección determinada (García Gómez, 2001). En el proceso que venimos relatando la interpretación generada en el marco de la didáctica de la lengua se complementa con una perspectiva sistémica acerca de los procesos de enseñanza y

aprendizaje en el aula (Solé, 1998; Bassedas, 1996), cuestión que permite a la practicante justificar las acciones siguientes en términos de cambios en la propuesta didáctica. En palabras de la alumna practicante:

“En base al conocimiento generado en esta instancia de conocimiento inicial se decidió el diseño de una secuencia didáctica que propusiera modificaciones en las actividades habitualmente propuestas.

En las relaciones que se configuran en toda situación de enseñanza- aprendizaje, intervienen tres elementos: quién aprende, quien enseña y un contenido a ser enseñado y aprendido. Y más allá de las múltiples variables que intervienen en cada situación particular, pensamos que como subsistema, cualquiera de los elementos tiene potencialidad para provocar un cambio.

Es así como surge esta propuesta fundamentada principalmente en la convicción de que un cambio en la presentación y trabajo de los contenidos de lengua y literatura, provocarían inevitablemente cambios en los demás elementos del sistema”.

De modo que la pregunta acerca de *qué se puede hacer para que los estudiantes estén mejor en clase* encuentra su respuesta en la elaboración y ejecución de una propuesta didáctica a consensuar con la docente de la asignatura. En definitiva, el camino hasta aquí transitado requirió aprender, de modo recursivo, la elaboración de interpretaciones teórico prácticas sobre la situación problema y la reformulación de la queja inicial.

Aprendizajes profesionales implicados (II). *Acuerdos con la docente: la continuidad del trabajo en términos del diseño y desarrollo de una propuesta didáctica innovadora.*

Habiendo elaborado una comprensión contextualizada de la situación problema la aprendiz asesora se aboca al establecimiento de acuerdos que orienten el trabajo hacia la promoción de innovaciones en la propuesta de enseñanza. Se trata, a través de entrevistas, de articular aquella queja inicial sobre el mal comportamiento de los estudiantes, la reformulación en términos de ver qué se puede hacer para que los alumnos estén mejor en el aula y la inclusión de cambios en la propuesta didáctica habitual. En estas instancias emergen con intensidad y merecen ser revisadas las representaciones de la profesora sobre el accionar psicopedagógico y la asimetría de la relación (profesor – practicante) por un lado, y las representaciones iniciales de la docente sobre el alumnado (la queja inicial), por otro. De modo tal que la intención es ofertar y promover colaboraciones psicopedagógicas diferentes a las más habituales concebidas, debilitar la resistencias y alentar la posibilidad de cambios importantes en el aula. Se trata de proponer alternativas que puedan sostenerse a pesar del pesimismo: *no, leer no creo, estos chicos no (...); no van a escribir (...).*

Por otra parte, habiendo avanzado en el punto anterior, otro nivel de acuerdos se liga a la definición de los contenidos del programa a partir de los cuales pensar la propuesta innovadora. La unidad seleccionada por la docente es la referida al género Literatura Policial, tema que, si bien está presente en la programación, no ha logrado desarrollar en años anteriores.

b) Diseño y desarrollo de una propuesta didáctica innovadora

A esta altura del proceso de intervención es necesario avanzar en el diseño y concreción de estrategias tendientes a promover cambios en la situación. Tal lo expuesto precedentemente se trata del diseño y desarrollo de una propuesta didáctica innovadora. En función de ello el asesor practicante elabora un diseño preliminar de dicha propuesta; se entrevista, si es necesario, con profesionales especializados en el dominio curricular; concreta entrevistas con la docente para proponer, revisar y ajustar el diseño preliminar; elabora, en función de esos ajustes, la propuesta a implementar y finalmente, durante el periodo de ejecución, mantiene entrevistas periódicas con la docente para evaluar el desarrollo de las actividades y colabora en la implementación de las mismas.

En líneas generales, esta propuesta de trabajo se asemeja a la modalidad de asesoramiento identificada como supervisión clínica (Smyth, en Sánchez Moreno, 2001) y que se define en términos de estrategia de apoyo colaborativo a la tarea de enseñanza en una relación cara a cara

que se establece entre asesor y asesorado. En su versión original la modalidad se organiza en un ciclo secuenciado en cuatro etapas: a) entrevista de planificación, b) observación, c) análisis y d) entrevista de análisis.

A partir de este encuadre de trabajo se diseña e implementa la propuesta didáctica innovadora que, en concordancia con el posicionamiento construido a propósito de la situación problema, consideraba en los objetivos propuestos aspectos referidos tanto al aprendizaje de contenidos disciplinares específicos como a la promoción de posicionamientos protagónicos de los alumnos en sus intentos por aprender; entre otros: generar un espacio para la lectura literaria, particularmente cuentos policiales, desarrollar aprendizajes referidos a la escritura de cuentos policiales, promover un posicionamiento personal de los alumnos ante los contenidos y tareas de aprendizaje: protagonismo y autoría y favorecer la autonomía intelectual, la creatividad y el juicio crítico a través de la lectura y la escritura.

Para el logro de este propósito se propusieron una serie de actividades entre las que cabe mencionar como centrales: la indagación y el análisis de las prácticas de lectura de los alumnos; exploración, análisis y enriquecimiento de las ideas de los alumnos sobre la Literatura y géneros literarios; sesión de lectura en la que se propuso leer un cuento policial y finalmente, la producción escrita de cuentos policiales de enigma.

Aprendizaje profesionales implicados (III). *Diseño y desarrollo compartido de una propuesta didáctica.*

En las tareas de diseño de la propuesta didáctica cobraron especial relevancia la profundización en la elaboración de conocimientos del dominio de la didáctica de la lengua y más aún, el despliegue compartido de ese conocimiento en el diseño de actividades de aprendizaje acordes a los objetivos de aprendizaje propuestos. El diseño de la secuencia elaborada retoma los principios básicos de los proyectos de escritura (Vázquez de Aprá, 2000; Kaufman, 2009) como estrategia para la enseñanza de la escritura y, en este caso, de contenidos literarios. Frente a enfoques más tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos, los proyectos pretenden generar un contexto significativo para el aprendizaje. Al mismo tiempo de generar espacios para la lectura y escritura de textos literarios, se proponen actividades que permitan sistematizar y conceptualizar los rasgos propios de los textos literarios que se proponen escribir, de modo tal que, la secuencia ofrezca la posibilidad de leer, escribir y tematizar los conceptos literarios implicados (Margallo González, 2009).

Desde esta perspectiva fue posible elaborar una secuencia de tareas que tensionaran la actividad intelectual de los estudiantes, trascendiendo la reiteración de respuestas a preguntas sobre textos expositivos o literarios y construyendo progresivamente en los estudiantes una implicación personal en lo que se les demandaba realizar. El punto de partida consistió en la solicitud de respuestas a un cuestionario que indagaba sus prácticas de lectura, el propósito era situarlos como lectores (independientemente de que leyeran mensajes de textos o libros) y mostrar, al mismo tiempo sus carencias en lecturas literarias. Efectivamente, esto marcó el inicio en la construcción de parte de los estudiantes del sentido adjudicado a la propuesta didáctica: la escuela propone lecturas que, fuera de ella, no resultan tan frecuentes.

Por otra parte, se propusieron tareas de análisis que suponían ir más allá del contenido del cuento policial leído, no solamente se requería identificar y reproducir los personajes y los hechos narrados, además se solicitó a los alumnos que pensaran la construcción lingüística de ese texto. Finalmente, y luego de un camino transitado, fueron autores de sus propias producciones, implicados en tareas de planeamiento, de escritura y de revisión. De este modo pudieron pensar por anticipado su propia historia, plasmarla por escrito y someterla a una evaluación propia, tarea habitualmente sostenida solamente por la docente.

Finalmente, resulta todo un desafío posibilitar la construcción de significados compartidos entre asesor y asesorado en relación a los marcos que sustentan las acciones y el diseño de las acciones mismas. A lo largo del diseño y desarrollo de la propuesta se generan situaciones que, si

se toman como objeto de análisis, permiten dar cuenta de la distancia entre los implicados al mismo tiempo que generar intervenciones que posibiliten acercamientos progresivos.

d) Cierre y evaluación del proceso

Al finalizar el desarrollo de la propuesta didáctica, se concretan una serie de actividades tendientes a cerrar y evaluar el proceso de intervención. En este marco se realizan encuentros con los alumnos involucrados y se propone realizar una evaluación conjunta del proceso realizado; se sostienen entrevistas finales con los docentes y/o directivos con el objeto de conocer la valoración que ellos pudieran hacer del proceso de intervención. Finalmente el practicante asesor entrega a docentes y directivos un informe final que incluye la síntesis de las distintas etapas del proceso, los resultados y una mirada prospectiva de la situación.

Aprendizajes profesionales implicados (IV): *los saberes después de la acción*.

Si bien esperamos que la reflexión sobre la acción (Schön, 1992) se genere a lo largo de todo el proceso de intervención, la finalización del mismo se convierte en una instancia particularmente propicia para ello, sobre todo en el caso de los practicantes de grado que a esta altura se encuentran más liberados de ansiedades y tienen mayores posibilidades de objetivar lo realizado. Aún, cuando este proceso reflexivo suceda sobre las acciones ya desarrolladas, tiene un impacto formativo de relevancia en tanto permite evaluar la intervención, considerar líneas alternativas de acción y evaluar la continuidad del proceso.

Las valoraciones que hiciera la practicante incluyen aspectos positivos y aspectos que merecen ser revisados. Entre los primeros se alude tanto a los aprendizajes de los alumnos como al trabajo sostenido con la docente: “a través de las actividades diseñadas se logró involucrar a la mayoría de los alumnos con los contenidos de la materia, pudieron producir textos en forma autónoma, lograron elaborar definiciones personales de literatura y avanzar en esa conceptualización y se logró un buen trabajo colaborativo con la docente”. En los aspectos a revisar se identifican, con mayor frecuencia, cuestiones ligadas al trabajo del asesor en sí mismo: “fomentar aún más la participación del docente, pautar mejor las intervenciones en el aula, anticipar posibles desestructuraciones de los alumnos frente al cambio en el tipo de tareas y revisar la distribución horaria”.

VI. Para cerrar

Alicia Fernández (2000) adjudica a la intervención profesional psicopedagógica el objetivo de construir en los demandantes espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento. Esto es promover “el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (:117). Quien ha de ser llamado para promover, optimizar y modificar procesos de aprendizaje no puede verse privado de autorías de pensamiento en sus propios procesos de aprendizaje profesional.

Interesa marcar, en el caso de procesos de intervención vinculados al asesoramiento educativo al que hemos hecho mención, la confluencia de autorías de pensamiento, en distinto grado, y la posibilidad, en consecuencia, de asumir un posicionamiento protagónico: la del aprendiz de asesor en su pensar y hacer psicopedagogía, la de la docente, reposicionándose en su tarea de enseñante y la de los estudiantes, que mostraron y se mostraron como aprendientes en la portación de palabras.

(1) Trabajo presentado en el 2do. Encuentro Rioplatense de Psicopedagogía y Educación. Montevideo- Uruguay. Agosto 2010.

(2) El proceso aludido se realizó en el transcurso del año 2009.

(3) Tradicionalmente, en el dominio de la educación formal, en un intento de articular las necesidades de las instituciones con las motivaciones de los alumnos, posibilitamos, al interior de la asignatura, la elección de los estudiantes de una alternativa de práctica entre las siguientes: a) intervenciones referidas a demandas de atención individual o b) intervenciones vinculadas con demandas de atención institucional. Dentro de estas últimas se distinguen procesos focalizados en proyectos pedagógicos innovadores áulicos o de ciclo, o bien, procesos orientados a la elaboración e

implementación de proyectos de tutorías y orientación vocacional. En el transcurso de los últimos años hemos incorporado también alternativas de intervención en instituciones educativas no formales que, frecuentemente, han consistido en el diseño y ejecución de propuestas educativas, de carácter lúdico y creativo, destinada a grupos de niños y adolescentes.

Referencias

- Bassedas, E. (1996) ¿Soy capaz de aprender? Análisis del caso de un niño con dificultades de aprendizaje. En Monereo, C. e I. Sabel (Coord.) El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid. Alianza Editorial.
- Bolívar Botía, A. (2001) Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En Segovia, J. D. (coord.) Asesoramiento al centro educativo. Barcelona, España. OCTAEDRO – EUB.
- Brito, A. (2009) Lazos y palabras entre los jóvenes y la escuela: leer y escribir en el nivel medio. En Tiramonti, G. y N. Montes (Comps) La escuela media en debate. Buenos Aires. Manantial/Flacso.
- Fernández, A. (2000) Poner en juego el saber. Buenos Aires. Nueva Visión.
- García Gómez, R. J. (2001) Experto muy cualificado, gran maletín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia. En Segovia, J. D. (coord.) Asesoramiento al centro educativo. Barcelona, España. OCTAEDRO – EUB.
- Jakob, I. y D. Kowszyk (2000) Psicopedagogía y Gestión educativa: aportes para un encuentro posible. Trabajo Final. Tecnicatura Universitaria en Gestión de Instituciones Educativas. Centro universitario Doctor Antonio Sobral. Universidad Nacional de Villa María. Inédito.
- Kaufman, A. M. (Coord) (2009) Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires. Aique.
- Margallo González, A. M. (2009) Lectura, escritura y aprendizaje literario en los proyectos de trabajo escolar. Lectura y Vida Año 30 N° 3: 44 - 55
- Moyetta, L., M. Valle e I. Jakob (2007) El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica. En Rivarosa, A. (Comp.) Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rodríguez Romero, M. M. (2001) Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En Segovia, J. D. (coord.) Asesoramiento al centro educativo. Barcelona, España. OCTAEDRO – EUB.
- Sánchez Moreno, M. (2001) Cuando un profesor llega a un centro: acompañando sus primeros pasos. En Segovia, J. D. (coord.) Asesoramiento al centro educativo. Barcelona, España. OCTAEDRO – EUB.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires. Paidós.
- Schön, D. (1996) La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En Packman, M. (Comp.) Construcciones de la experiencia humana. Barcelona. Gedisa.
- Solé, I. (1998) Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Barcelona. ICE Horsori.
- Vázquez de Aprá, Alicia (2000) Los procesos de producción del texto escrito. EFUNARC – UNRC