

## LA PSICOPEDAGIA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL: LA COMPLEJIDAD DE UNA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN Y DE SU ENSEÑANZA

Liliana Moyetta, Ivone Jakob  
[lmoyetta@hum.unrc.edu.ar](mailto:lmoyetta@hum.unrc.edu.ar); [ijakob@hum.unrc.edu.ar](mailto:ijakob@hum.unrc.edu.ar)  
Universidad Nacional de Río Cuarto  
República Argentina

La Psicopedagogía, en su carácter académico y profesional, es sin lugar a dudas, tal como lo afirma Solé (1998), un ámbito complejo y polémico. En él 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.

El propósito de la exposición es compartir los posicionamientos desde los cuales pensamos la formación de los psicopedagogos en el ámbito de la educación formal. Se trata de la propuesta que ofrecemos en la Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación, que corresponde al 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía en la orientación en Educación, de la Universidad Nacional de Río Cuarto<sup>1</sup>. Partimos de una breve referencia a las ideas desde las que pensamos la intervención psicopedagógica en el ámbito de la escuela, luego nos detenemos, también de manera sintética, en la descripción de la propuesta de enseñanza, para centrarnos finalmente en las valoraciones de la experiencia formativa desde las voces de los participantes, atendiendo particularmente a su alcance en relación al aprendizaje de la práctica profesional y al impacto de la intervención en los actores institucionales.

### I. La intervención psicopedagógica en el contexto escolar

Los marcos legales que regulan la profesión y las formulaciones teóricas disciplinares acuerdan al definir el aprendizaje y su problemática como objeto de intervención y reflexión psicopedagógica (Ley de Ejercicio Profesional de la Provincia de Córdoba; Matteoda, 1998; Visca, 1997; Coll, 1996). Esta definición al mismo tiempo de ejercer una función unificadora abre la posibilidad a lo diverso. Unifica en tanto ofrece un referente para resguardar la especificidad del rol y diversifica en tanto los modos de significar el aprendizaje y su problemática legitiman un amplio espectro de actuaciones profesionales (Valle, Moyetta y Jakob, 2010).

Las intervenciones orientadas a trabajar con niños y adolescentes en sus posibilidades y dificultades en el aprendizaje escolar es una de las prácticas más consolidadas entre las múltiples que conforman el dominio profesional psicopedagógico. Se trata de una práctica que responde a la lógica inaugural de la Psicopedagogía y que en la actualidad asume rasgos diferenciales, tanto dentro como fuera de la escuela. En efecto, las prácticas profesionales que se despliegan en la escuela misma son diversas, según cómo se conceptualice el aprendizaje y sus dificultades y cómo se entienda la intervención (Martín y Solé, 2011). En esta diversidad adherimos a perspectivas desde las cuales las posibilidades de aprender se comprenden desde un punto de vista relacional, la educabilidad de los sujetos se asienta en la interacción entre condiciones individuales y situacionales y el psicopedagogo se sitúa como asesor colaborador procurando cambios en aspectos vinculados a las prácticas educativas (Martín y Solé, 2011; Valle y Moyetta, 2009; Baquero, 2008).

Por otro lado partimos de la idea 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 (Moyetta, Valle y Jakob, 2007).

Es nuestra intención promover una formación que se distancie de la idea de saber psicopedagógico concebido en términos aplicacionistas y del psicopedagogo posicionado como el experto que prescribe soluciones (Solé, 1998), sino que, por el contrario, pretendemos alentar la construcción de intervenciones que consideren y busquen la participación de otros, que atiendan al carácter situacional del aprendizaje y, por ende, que sea posible cuestionar el entorno escolar en tanto contexto de aprendizaje, al mismo tiempo que agrietar la naturalización de los entramados sociales para pensar en las posibilidades de aprender en la escuela. Apostamos a prácticas colaborativas que contribuyan a la co construcción cotidiana de la escuela, es decir, a aquello que producen los sujetos que se encuentran en la escuela al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio, a la producción de una nueva cultura, de nuevos significados, de nuevas prácticas a partir de una cultura heredada (Rockwell, 2010).

### **II. La propuesta formativa**

La cátedra recibe demandas de instituciones que persiguen intencionalidades educativas, pertenecientes al ámbito de educación formal, insertas en contextos vulnerables. En distintos momentos de nuestra trayectoria, la propuesta formativa de la cátedra se enmarcó en proyectos de diversa índole, particularmente durante el año académico 2012, la misma se encuadró como Proyecto para Fortalecer la Democratización del Conocimiento (PRODEC)<sup>2</sup>. En ese marco hemos formulado los siguientes propósitos:

En lo referente a la formación de los estudiantes:

- a) Contribuir a generar en los futuros profesionales una formación integral, con sensibilidad para involucrarse de modo comprometido y responsable en las demandas de entornos sociales vulnerados en sus derechos.
- b) Propiciar la conceptualización de la intervención psicopedagógica como campo de práctica que adquiere características singulares según el contexto en el que se configura.
- c) Favorecer la construcción de saberes en sus dimensiones teórica, procedimental y ética que permita la comprensión y el desarrollo de intervenciones pertinentes frente a demandas planteadas por diversas instituciones.

En lo referente a los actores institucionales demandantes:

- a) Facilitar la emergencia de cambios en las condiciones de educabilidad que sostienen las instituciones demandantes en un contexto de relaciones colaborativas entre los involucrados.
- b) Optimizar los recursos de la institución en el marco de una relación de implicación cooperativa con otros, que posibilite gestar prácticas educativas contextuales.

Los practicantes se distribuyen en alternativas de prácticas diferentes, a saber: 1. Intervención psicopedagógica en relación a las demandas de atención de niños o adolescentes con dificultades del aprendizaje escolar. 2. Intervención psicopedagógica en relación a las demandas focalizadas en proyectos pedagógico-didácticos, áulicos o de ciclos, y de acción tutorial<sup>3</sup>.

En términos generales, los procesos de intervención antes mencionados se estructuran según las siguientes fases en cada uno de los procesos de intervención psicopedagógica que emprenden los estudiantes: a) Configuración de la demanda, b) Evaluación psicopedagógica inicial; c) Promoción de cambios; d) Evaluación del proceso y propuesta de seguimiento.

### **III. Valoración de la experiencia formativa**

Hemos organizado la valoración de la experiencia en torno a dos apartados: 1. Aportes a la formación de los estudiantes; 2. Características de los vínculos establecidos con las instituciones y aportes a la formación de los actores sociales involucrados. Tomamos como evidencia, en varias ocasiones aunque no exclusivamente, las expresiones vertidas por las estudiantes en sus informes finales<sup>4</sup>.

### III.1. Aportes a la formación de los estudiantes

Consideramos que nos hemos aproximado de modo muy satisfactorio a los objetivos que formulamos en relación a la formación de los futuros psicopedagogos. Interesa señalar en primer lugar que la actitud y la actuación de cada una de las practicantes en las instituciones en las que desarrollaron sus trabajos de campo pusieron en evidencia compromiso y responsabilidad ante situaciones atravesadas por condiciones que sitúan a los sujetos y a los grupos en situación de vulnerabilidad social.

En ese marco pudieron avanzar, además, en la construcción de un conocimiento profesional de carácter contextual, diseñando y promoviendo acciones enraizadas en la singularidad de los problemas que tuvieron que abordar, ajustadas a las demandas planteadas por las diversas instituciones. En palabras de dos alumnas:

*“En lo que refiere a la revisión y ajuste continuo del proceso, destacamos la importancia de los balances realizados, es decir, las instancias de análisis y valoraciones permanentes que se realizaron desde el equipo de trabajo conformado, visualizando constantemente la flexibilidad del proceso, permitiendo incorporar así los ajustes necesarios. En este sentido fueron muchos los acuerdos y negociaciones realizadas con el objetivo de enriquecer la propuesta generada” (N. y F.)<sup>5</sup>.*

Por otra parte creemos que la experiencia en su conjunto posibilitó la resignificación de conocimientos teóricos, procedimentales y éticos por parte de las estudiantes y la posibilidad de posicionarse como aprendientes reflexivos de la práctica profesional. Así lo testimonian las siguientes expresiones:

*“El proceso de intervención en todas sus etapas fue una verdadera instancia de aprendizaje (...) en el cual se pudo articular los conocimientos adquiridos en la formación académica, con la experiencia vivenciada, en un contexto inédito (...) lo cual fue ampliamente gratificante” (F. y S.).*

*“(...) esto [se refieren a situaciones específicas] fortaleció nuestra capacidad de flexibilizar las propuestas en torno a las necesidades concretas e imprevistos de la práctica pudiendo acomodarnos a estas situaciones” (B. y C.).*

En definitiva, lo que las practicantes nos presentan muestra que se han apropiado, en distinto grado cada una por supuesto, del modo en que, como equipo de la Práctica Profesional, concebimos a la intervención psicopedagógica. Esto es, que la misma no se reduce a una aplicación de conocimientos técnicos sino que, por el contrario, involucra una actuación apoyada en la construcción de saberes contextualizados que suponen un diálogo crítico y recursivo entre la teoría y la práctica (Moyetta, Valle y Jakob, 2007). La competencia profesional desde esta perspectiva, lejos de situarse como racionalidad técnica, es entendida como un arte, en tanto tipo particular de saber, particularmente ligada a la reflexión en la acción que le permiten trascender las reglas, operaciones y teorías disponibles (Schön, 1992). Cualidades que adquieren aún mayor relevancia si pensamos en actuaciones profesionales inscriptas en contextos de vulnerabilidad social.

En este umbral sobresale la emergencia de una multiplicidad de realidades individuales y colectivas complejas y diversas, entre ellas las que quedan en una posición de serias desventajas en el acceso a posibilidades culturales, oportunidades educativas y a bienes de todo tipo y, en consonancia con ello, organizaciones escolares interpeladas en lo que hace a su lógica fundacional e identidad históricamente construida, movilizadas hacia la construcción de escenarios asentados en la consideración de la diversidad y la heterogeneidad de soportes culturales (Gvirtz y Narodowski, 2000).

Así, considerar los atravesamientos sociales y culturales que sufren las instituciones educativas y las posiciones vinculadas al aprender y al enseñar, resulta imprescindible para pensar el accionar psicopedagógico.

### **III.2. Características de los vínculos establecidos con las instituciones y aportes a la formación de los actores sociales involucrados**

Tal como lo hemos señalado en lo referente a los aportes de la experiencia para el aprendizaje de los alumnos, también en relación a los aportes para los actores sociales estamos en condiciones de afirmar que nos hemos aproximado muy satisfactoriamente a los propósitos formulados. Se advierte en la totalidad de los trabajos de campo un accionar anclado en el establecimiento de relaciones colaborativas entre los practicantes y los distintos actores participantes, por un lado y la concreción de ofertas educativas innovadoras en los trabajos que se orientaron en esa línea.

La consecución de relaciones colaborativas para la generación de proyectos educativos alternativos se inscribe en el marco de una concepción situacional de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En efecto, desde esta concepción tanto el éxito como el fracaso en el aprendizaje no están predeterminados por condiciones a priori o requisitos previos, sino que devienen como atributos de la interacción entre quien aprende y quien enseña. Así lo afirma Baquero (2008: 26) “el éxito y el fracaso son relativos y no pueden ser explicados por fuera de la situación, (...) hay aprendizaje en la situación o no lo hay”.

En este entramado contextual ya no es posible pensar desde una causalidad lineal la atribución de los efectos formativos no logrados a los individuos aislados. Por el contrario, concebir el aprendizaje como práctica situada supone comprender las posibilidades de aprender atendiendo a la interacción entre propiedades singulares y situacionales, desplazar la mirada centrada en el sujeto al espacio educativo, ampliar el foco de intervención, desplegar actuaciones que convocan a otros en prácticas colaborativas y posibilitar, en definitiva, cambios en el escenario educativo (Moyetta, 2012; Valle y Moyetta, 2009; Elichiry, 2000; Baquero, 2005, 2007, 2008; Aizencang y Maddoni, 2007).

Son las voces de las practicantes y de los actores institucionales las que nuevamente nos permiten dar cuenta de los logros alcanzados:

a) Avances en la relación de colaboración entre los miembros de la organización participante y los futuros psicopedagogos

En los trabajos que se estructuraron en torno a la elaboración de proyectos didácticos y de tutoría, el establecimiento relaciones colaborativas fue un aspecto altamente valorado.

*“Yo me planteé que éramos un equipo de laburo, me sentí parte (...) en lo que tiene que ver con las cuestiones positivas puedo rescatar el laburo compartido. Ha habido muchos puntos de encuentro en relación a la planificación (...)”* (Docente de tercer grado).

*“Desde acá, yo la otra cosa que puedo agregarles en este momento es la satisfacción y tranquilidad de parte de quienes hacemos circunstancialmente la dirección (...) es comunión que lograron hasta con el mismo docente que se veía y se notaba no solamente cuando se juntaban y charlaban en una reunión, sino también viéndolos por ahí, deambular en el recreo, esas son cuestiones que el cuerpo habla y ahí uno se da cuenta que proximidad establecieron (...)”* (Director de escuela primaria).

*“En cuanto al proceso de intervención en general se rescata como positivo la posibilidad de trabajar de manera colaborativa con los distintos actores de la institución involucrados de manera directa con la propuesta de trabajo; la predisposición de los mismos (...) y el enorme acompañamiento ofrecido por la coordinadora de cursos”* (J.).

Por su parte, en todos los procesos de intervención psicopedagógica que se generaron a partir de demandas de atención individual a niños y adolescentes que evidenciaban alguna dificultad en su proceso de escolarización, se involucró, en mayor o menor medida, a diferentes actores de la escuela con el propósito de promover ajustes en la oferta educativa, acordes a la singularidad de cada uno de los niños y jóvenes por los que se había solicitado la intervención psicopedagógica y, en casos específicos, desarrollar estrategias institucionales para disminuir el ausentismo de algunos niños.

Particularmente en el proceso de atención individual desarrollado en una escuela secundaria el trabajo colaborativo involucró también a profesionales externos a la escuela. En este caso en particular la intervención psicopedagógica hizo posible la activación de una red de relaciones en pos de la integración de una joven con hipoacusia. En palabras de la practicante:

*“Me interesa destacar el valor del trabajo en equipo entre la psicopedagoga del CADA (Centro de Atención al Discapacitado Auditivo) y la coordinadora del IPEM 28, junto a la practicante de psicopedagogía, en el proceso de integración de Rocío a la escuela secundaria de modalidad común (...)” (C.).*

### b) Valoración de las innovaciones alcanzadas

En todos los casos se recogen valoraciones positivas de los cambios producidos en los escenarios educativos a partir del desarrollo de proyectos de intervención específicos. Esa valoración se asienta en dimensiones diversas: el impacto positivo de las experiencias en virtud de los aprendizajes alcanzados por los destinatarios, la generación de espacios propicios para el despliegue subjetivo de los participantes, el establecimiento de relaciones colaborativas y en el aporte de saberes conceptuales y prácticos ofrecidos. Así lo reflejan las siguientes expresiones:

*“(...) siento que logramos más de lo que nos propusimos (...) hay cuestiones que yo no esperaba ver, por ejemplo el crecimiento de algunos alumnos que antes no se interesaban y estaban aburridos (...) y ahora verlos trabajando de esta manera, decís: bueno... definitivamente salió y salió muy bien. La cuestión educativa se mide en cuestión de experiencia... para los chicos ha sido una experiencia educativa muy buena, siempre les va a quedar presente (...)” (Docente de tercer grado).*

*“El proyecto también fue valorado como positivo por distintos actores, al compararlo con las muchas experiencias, en las que una propuesta se presenta y luego se pierde, sin llegar a concretarse. Así lo expresó la psicopedagoga que trabaja en la institución: ‘para mí, más allá de todos los avatares, que se haya podido concretar, ver el producto final, es muy importante... es una experiencia y un buen antecedente si se quiere llamar de alguna manera... que se haya hecho, el proyecto, y haya culminado y ellos [se refiere a los alumnos] hayan visto la producción me parece muy valioso’ (...)” (N. y V.).*

### c) Cambios en las concepciones de los implicados sobre la situación problema y la intervención psicopedagógica.

Si bien ofertamos alternativas de práctica que no se reducen a la asistencia individual, es necesario señalar, como lo hemos hecho en otra ocasión (Jakob, Moyetta y Valle, 2012) que los problemas planteados por los interesados, aun cuando se circunscriban en el terreno del aula, muy infrecuentemente en su formulaciones iniciales aluden a las propuestas educativas sino que más bien refieren a las dificultades que evidencia el grupo de estudiantes o alguno de ellos para aprender lo que se pretende enseñar. El desarrollo de procesos en los que se pretende modificar el escenario escolar es el resultado de posiciones teóricas 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 del espacio de intervención; 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 la oferta educativa.

### IV. Síntesis final

De lo expuesto hasta aquí se derivan con claridad las estrechas vinculaciones que se establecen, desde este proyecto de práctica profesional de grado, entre las actividades de docencia y los aprendizajes alcanzados por los alumnos practicantes, por un lado, y su articulación con una dimensión social, por otro. En síntesis: hemos señalado el impacto de la experiencia para nuestros estudiantes en lo concerniente a la construcción del conocimiento profesional y la cualidad que otorgamos a ese conocimiento. Por otra parte, y en estrecha relación con ello, se trata de establecer lazos con instituciones del medio y promover actuaciones que respondan a sus necesidades y preocupaciones, aun cuando en muchas ocasiones las quejas iniciales son re significadas.

Nos interesa destacar que la concepción de intervención psicopedagógica que sostenemos imprime marcas particulares a los trabajos empíricos que realizan nuestras estudiantes en las instituciones con las que nos hemos involucrado. En efecto, apoyadas en perspectivas contextualistas sobre el aprender y el enseñar, sostenemos que las posibilidades del aprendizaje no se circunscriben a las competencias individuales de los sujetos sino que éstas se inscriben en el contexto educativo generado, en la recursividad entre lo individual y situacional. Las miradas psicopedagógicas que focalizan su atención en las dimensiones individuales, desligadas de los escenarios en los que los sujetos actúan, legitiman en muchos casos, desde el saber del experto, sentencias de exclusión (Elichiry, 2000; Castorina en Llomovate y Kaplan, 2005) y la inmutabilidad de las ofertas educativas.

### Notas

1. El plan de estudio también contempla la orientación en Salud.
2. Proyectos para Fortalecer la Democratización del Conocimiento (PRODEC). Eje 1: Construyendo conocimientos en acción con otros. Incorporación de prácticas socio-comunitarias a los currícula de la Facultad de Ciencias Humanas. *El aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. Una propuesta de formación psicopedagógica*. Cátedra: Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación (6592). 5to. Año. Licenciatura en Psicopedagogía. Departamento: Ciencias de la Educación. FCH. UNRC. Equipo docente responsable: L. Moyetta, I. Jakob, D. Barbero y M. Filippi.
3. La cátedra también recibe demandas de instituciones del ámbito de la educación no formal y en esas ocasiones las intervenciones se orientan a la elaboración y desarrollo de proyectos socio-educativos.
4. Informes elaborados por los alumnos que desarrollaron sus prácticas profesionales en el año 2012.
5. Las iniciales identifican a los/las alumnos/as autores de los informes mencionados en la nota precedente.

### Referencias

- Aizencang, N. y Maddoni, P. (2007). Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación escolar. En Aisenson, D.; Castorina, J. A.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Comps.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios*. Buenos Aires: Noveduc.
- Baquero, R. (2005). Conferencia "Concepto de educabilidad". Curso Básico de ascenso. Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar>. Fecha de consulta: agosto de 2008.
- Baquero, R. (2007). Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. En Aisenson, D.; Castorina, J. A.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Comps.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios*. Buenos Aires: Noveduc.

- Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En Baquero, R.; Pérez, A. V. y Toscano, A. G. (Comps.) Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Rosario: Homo Sapiens.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En Solé, I. y Monereo Font, C. El asesoramiento psicopedagógico. Madrid: Alianza.
- Elichiry, N. (2000). Saberes y Prácticas del Psicólogo Educacional. Su relación con el docente como sujeto de aprendizaje. En Elichiry, N. (Comp.) Aprendizajes de niños y maestros. Buenos Aires: Manantial.
- Gvritz, S. y Narodowski, M. (2000). Acerca del fin de la escuela moderna. La cuestión de la simultaneidad en las nuevas reformas educativas de América Latina. En Tellez, M. (comp.) Repensando la educación en nuestros tiempos. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Jakob, I.; Moyetta, L. y Valle, M (2012). El aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica en el dominio del asesoramiento educativo. Revista Contextos de Educación. Año 12. N° 12. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. Disponible en: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/vol12.html>
- Ley de Ejercicio Profesional de la Psicopedagogía. Ley N°76619/87 de la Provincia de Córdoba.
- Llomovate, S, y Kaplan, C. (2005). Desigualdad Educativa. Buenos Aires: Noveduc.
- Matteoda, M. C. (1998). Consideraciones acerca de la Práctica, la formación y la investigación. Contextos de Educación I. Pp. 112-121. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, UNRC.
- Martín, E. y Solé, I. (Coords) (2011). Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención. España: Graó.
- Moyetta, L.; Valle, M. y Jakob, I. (2007). El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la Práctica Profesional Psicopedagógica. En Rivarosa, A. (Comp.) Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Moyetta, L. (2012). La intervención psicopedagógica como posibilitadora de variaciones de lo escolar: su estudio a partir de prácticas situadas en contextos diversos. Proyecto SeCyT-UNRC.
- Rocwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry, N. Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires: Paidós.
- Solé, I. (1998). Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Barcelona: Ice-Horsori.
- Valle, M. y Moyetta, L. (2009). Fracaso escolar e intervenciones profesionales. En Vogliotti, A. (Coord.) ¿Quién fracasa en la escuela? Conceptos, representaciones, prácticas y estudios. Córdoba: Universitas/Jorge Sarmiento Editor.
- Valle, M.; Moyetta, L. y Jakob, J. (2010). Las situaciones de fracaso escolar desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Implicancias para la formación y la práctica psicopedagógica. Publicación en CD del 2do. Encuentro Ríoplatense de Psicopedagogía y Educación. Montevideo. Uruguay.
- Visca, J. (1997). Ámbitos de la Psicopedagogía. En Boggio, R. y otros. Perspectivas Teóricas en torno al aprendizaje. Santa Fe: Paideia.