



**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES**

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
EN CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

TRABAJO FINAL

DEMANDAS REALES, RESPUESTAS EFICIENTES

*Hacia una articulación genuina entre la teoría y la práctica profesional en
la actual formación de los Psicopedagogos.*

LIC. MARÍA TERESA COLLAZO

TUTORA: LIC. SILVIA DUBKIN

Abril 2014

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. HACIENDO HISTORIA	
2.1 El escenario universitario. Requerimientos actuales.....	4
2.2. Los inicios de la Psicopedagogía en Argentina. De disciplina subsidiaria a carrera por derecho propio.....	7
2.2.1 Alcances del título de la Licenciatura en Psicopedagogía.....	10
3. ESTRUCTURA DE LA CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD, ESCENARIO PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA SUPERADORA.....	13
3.1 Acerca del alumnado de esta Universidad.....	16
4. DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO II: UN PUENTE HACIA EL EJERCICIO PROFESIONAL.....	19
4.1 Modalidad de cursada vigente.....	23
4.2 Aspectos problemáticos de la modalidad de cursada.....	26
4.3 Justificación y relevancia de la propuesta.....	28
5. ANTECEDENTES DE PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES. ESTADO DE LA CUESTIÓN	32
6. DEMANDAS REALES RESPUESTAS EFICIENTES. PROPUESTA PEDAGÓGICA SUPERADORA.....	38
6.1 Cimientos conceptuales: Teoría Psicoanalítica y Concepción Constructivista del conocimiento.....	40
6.1.1 Teoría Psicoanalítica.....	41
6.1.2 Construcción del conocimiento.....	45
6.2 Objetivos generales y específicos de la Propuesta Pedagógica.....	51
6.3 Metodología de implementación y desarrollo de la propuesta.....	52
6.4 Resultados esperados.....	54
7. CONCLUSIÓN. Hacia una articulación genuina y eficiente entre la teoría y la práctica profesional en la actual formación de los psicopedagogos.....	56
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61

9. ANEXOS

9.1 Plan de estudios de la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad escenario para la Propuesta Pedagógica Superadora.....	64
9.2 Convenio Marco de Prácticas Profesionales Supervisadas.....	66
9.3 Reglamento para los alumnos de las Prácticas Profesionales Supervisadas.....	69
9.4 Carta modelo que la institución de nivel medio entrega a los padres para que autoricen el trabajo de los pasantes con sus hijos.....	74
9.5 Historia clínica modelo elaborada por la cátedra que la institución de nivel medio entrega a los padres de los alumnos a ser entrevistados para que la respondan.....	75
9.6 Encuesta modelo para que los alumnos de la facultad evalúen la experiencia piloto de las prácticas supervisadas en terreno.....	80

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge a partir de algunas problemáticas con las que nos encontramos en la práctica docente universitaria en el campo de la psicopedagogía, y dentro de ésta, en la enseñanza y transmisión del rol profesional en el marco de la clínica psicopedagógica.

Nos referimos más específicamente a los avatares de intentar cumplir con una de las misiones más importantes de la universidad, como es, desarrollar una asignatura avanzada en la carrera que sintetice los saberes y experiencias previas, lo que requiere, indefectiblemente, de la construcción y puesta en juego de competencias inherentes al rol profesional, con población real y en terreno.

Si bien estos propósitos se vienen sosteniendo en distintas asignaturas y carreras, no deja de ser un desafío, un punto de conflicto y un campo de tensiones el encontrar la propuesta pedagógica más adecuada para tal fin y lograr que los alumnos aprendan a posicionarse profesionalmente en la articulación teórico práctica que el quehacer profesional en la clínica psicopedagógica requiere.

Es sabido que, en la formación académica, se reconoce una dificultad en la imbricación de las tres dimensiones que hacen a una capacitación de excelencia:

- adquisición de conocimientos teóricos,
- desarrollo de las habilidades necesarias para ponerlos en práctica y
- relación de los futuros profesionales con la comunidad.

Históricamente asignaturas como aquella a la que nos vamos a referir suelen estar ubicadas en el último tramo de la carrera de grado pues son altamente anticipatorias al desarrollo en lo real de las incumbencias profesionales, operan a modo de síntesis integradora de lo ya transitado, así como nuevo punto de partida para las materias que restan cursar.

Inscrito en este marco general, nos interesa pensar, reflexionar, redimensionar y hacer una propuesta, acerca de la formación del Licenciado en Psicopedagogía en una de las casas de altos estudios en la que dicha carrera se dicta, con un plan de estudios que tiene una duración estipulada de cuatro años en total.

A partir del tercer año de formación, la currícula establece la cursada de materias que permitan articular los diferentes contenidos teóricos con su futura práctica profesional. Entre ellas se encuentra la asignatura “Diagnóstico Psicopedagógico II” (DPPII), de cuyo plantel docente formo parte, que tiene como objetivo final el reconocimiento y evaluación de las características saludables o no del proceso de aprendizaje de un sujeto, niño, adolescente o adulto, e implica, por ende, responder a la inquietud que trae al paciente a una consulta: ¿Qué le pasa? y ¿Qué se hace ante ello?

En este escenario la tarea del docente es seleccionar cuál es la manera más adecuada de lograr la enseñanza de dichos contenidos y que los alumnos aprendan a realizar un diagnóstico psicopedagógico desde un modelo conceptual determinado.

Lo habitual en la modalidad didáctico pedagógica que se ha sostenido en este tipo de asignaturas ha sido que, a pesar de sus objetivos, el trabajo quedara circunscripto, predominantemente, al ámbito áulico, que se trabajara más a modo de estudio de casos que en la comunidad, que prevaleciera la demanda de formación del alumno por sobre las problemáticas de la población, y que, por tanto, se corriera el riesgo de formar evaluadores o administradores de técnicas, más que un profesional idóneo y competente de la clínica psicopedagógica.

Desde ya que ser docente en dicho contexto, también se constituía solamente al interior del ámbito áulico y no in situ junto a los alumnos, supervisando y evaluando el grado de eficacia y eficiencia con el que todo lo dicho se llevaba a cabo.

A su vez se dificultaba la trasmisión de cuestiones de la articulación teórico práctica que indefectiblemente están presentes en la clínica y que son del orden de la experiencia y la vivencia en el vínculo con los sujetos.

En síntesis, se corría el riesgo de la pérdida del objeto de la clínica, pilar fundamental de este tipo de materias.

En función de todo lo aquí expresado es que nos proponemos elaborar una propuesta pedagógica que sostenga las fortalezas de este tipo de propuestas y permita a la vez, superar los obstáculos y dificultades de las mismas.

Para ello, a partir del presente trabajo, propiciaremos desarrollar una propuesta pedagógica superadora (PPS) de la materia DPPII, que contribuya al logro de un cambio de posicionamiento de docentes y alumnos en la articulación teórico-práctica, para la enseñanza y aprendizaje de las competencias inherentes a la construcción del rol profesional del psicopedagogo y su práctica clínica, insertos, ya desde este trayecto de la formación universitaria, en la comunidad.

En este sentido intentaremos aportar un camino posible: entender que se trata del proceso de construcción del aprendizaje de un oficio que requiere, como base, que el aprendiz sea acompañado desde distintos puntos de vista y a diferentes niveles, por un experto en la materia, su docente.

2. HACIENDO HISTORIA

2.1 El escenario universitario. Requerimientos actuales.

Desde el surgimiento de la institución universitaria en el medioevo europeo hasta nuestros días, se llevaron a cabo transformaciones vinculadas con los distintos momentos socio-históricos. La universidad comenzó siendo una respuesta obediente a las exigencias de formación de las clases altas, hasta ser atravesada por una ampliación de la masa universitaria constituida por sectores medios, que forzaron -con su sola presencia- a repensar el objetivo de la institución; así como también qué conocimientos y de qué modo debían ser transmitidos.

Hasta el siglo XIX, señala Brunner.J.J. (1990) que las universidades, en gran medida, fueron centros elitistas a los que sólo un porcentaje reducido de la población tenía acceso. Durante el siglo XX se registra un paulatino incremento de la matrícula, alcanzando en Europa el 30% de población hacia finales de siglo.

Las primeras universidades americanas fueron creadas por el Imperio español en la etapa colonial. El modelo fue el de las universidades de España (Salamanca, Alcalá de Henares), pero las universidades coloniales fueron semi eclesiásticas y cerradas (jesuitas, dominicos, franciscanos, carmelitas, agustinos); sus criterios de pertenencia y métodos perduraron sin mayores cambios por dos siglos.

Los rasgos distintivos de la Universidad en la Argentina, tal como hoy lo conocemos, son el resultado del movimiento transformador que produjo la Reforma Universitaria de 1918. La misma influyó en toda América Latina y el resto del mundo estableciendo parámetros que hasta hoy siguen vigentes: la libertad de cátedra, el gobierno tripartito y la asistencia estatal a la educación superior. Hasta mediados del siglo XX, las universidades continuaron siendo instituciones de élite a las que concurrían muy pocos jóvenes pertenecientes, en su mayoría, a la clase social más alta.

Tomando en cuenta este breve recorrido histórico en relación al surgimiento de la universidad es interesante destacar que toda institución se origina como respuesta a ciertas necesidades socio-económicas y políticas imperantes en cada momento, lo que denominamos actualmente: contexto cultural global. A su vez, las características de cada contexto institucional delimitan el modelo de relación de los componentes de la tríada: docente-alumno-conocimiento. Finalmente, la dinámica de la tríada habilita una zona de autonomía relativa (ZAR) donde la relación docente-alumno, atravesada por el conocimiento, tendrá la impronta de los propios participantes, quienes podrán hacer acuerdos dentro de ciertas coordenadas institucionales.

Consideramos que existe una permeabilidad entre esta suerte de juego de “cajas chinas”. Es fácilmente reconocible que un cambio socio político, por ejemplo, un régimen de gobierno diferente, determinará las características de funcionamiento de una universidad. Por otra parte, los movimientos que se producen dentro de la zona de autonomía relativa (ZAR) y que rompen ciertas estructuras prefijadas, tienen la posibilidad de influir en el contexto institucional y social, alterándolo.

El rol de las instituciones está fuertemente ligado a la transmisión de la cultura, para ello, es indispensable su función conservadora. No obstante, tal como sostiene Pérez Gómez, A. (2008), el desarrollo mismo de esta tarea pone en tensión el conservadurismo institucional con la transformación por la que suelen pujar las nuevas generaciones.

A partir de lo antedicho, destacamos que la incidencia de los niveles no es unidireccional desde el exterior hacia el interior del aula sino más bien bidireccional y no siempre la incidencia es pareja. En algunos momentos el interior y en algunos momentos el exterior toman un rol preponderante en la motivación de los cambios pero siempre en conexión.

Cada momento histórico con su cosmovisión determina, de diversos modos, la inscripción de los contextos institucionales en el contexto cultural

global; en función de ello, el perfil de los egresados se fue y seguirá modificando.

La pregunta: ¿para qué la Universidad en la Argentina? tendrá respuestas diferentes según el contexto histórico en que nos ubiquemos. A principios del siglo XX la respuesta fue clara: para conformar la élite intelectual que debía regir la República. De allí saldrían los notables: políticos y profesionales en Derecho, Medicina y, en menor grado, Filosofía. A fines del siglo XX, hay una incorporación masiva de grupos heterogéneos tanto en su trayectoria educativa, como en su origen social, que obligará a buscar nuevas respuestas a la pregunta por el rol social de la universidad en el país.

El siglo XXI trae consigo numerosas transformaciones y desafíos: el fenómeno de la globalización con su multiplicación indiscriminada de la información, las nuevas tecnologías que modifican el modo de construir el conocimiento y diversifican su accesibilidad. Asimismo, la incidencia de las lógicas empresariales en la sociedad en general que replican en la universidad, nos obliga a pensar un nuevo contrato entre el Estado, las universidades y la sociedad. ¿Qué es lo que la sociedad necesita de sus universidades, qué conocimientos son importantes y fundamentalmente cuál es el perfil del universitario que requieren?

Si se pone el acento en la validez de los conocimientos y la experticia en la trasmisión, la universidad corre riesgo de convertirse en una institución endogámica, isla o “torre de marfil”, productora de graduados que, si bien por el momento podrían preservar el reconocimiento social, evidenciarían también una dificultad para articular los conocimientos adquiridos con las preocupaciones reales de la sociedad en su presente.

¿Cómo podemos pensar una formación universitaria de excelencia que comprenda no solamente una sólida capacitación teórica de los profesionales sino también el entrenamiento de sus posibilidades de vincularse con la comunidad a la que pertenecen aportando sus logros? ¿Qué modificaciones deberíamos proponer en la conceptualización actual de la currícula para

promover que los egresados cuenten con las habilidades, estrategias y la formación necesaria, para desempeñarse pertinentemente como profesionales en el contexto de la dinámica socio-histórica-cultural de estos tiempos, y que su desenvolvimiento resulte acorde a la población y sus problemáticas?

La Universidad tiene que dar respuesta a las necesidades de la sociedad; y los conocimientos que valida, a través del título de grado, deben permitir a los egresados integrarse adecuadamente al mundo laboral.

El Consejo de Rectores de América Latina (CRESALC 1996) señaló que las instituciones de educación superior deben producir por propia iniciativa las necesarias transformaciones para convertirse en los referentes de los cambios que la sociedad reclama y que deben gestarse en el consenso de sus propias comunidades, respondiendo a la urgencia y magnitud de los desafíos. Dentro de múltiples planteamientos surge la idea de un profesional que esté cercano a las problemáticas reales que emergen, que brinde servicios a la sociedad. Ya no alcanza sólo con la investigación y la producción de conocimientos, se requiere poder hacer junto con otros que necesitan. De este modo proponemos comprender hoy el concepto de profesionalización de la formación universitaria.

La universidad tiene que ser capaz de tender puentes que conecten a los futuros profesionales, acompañados por los docentes -expertos en el hacer cotidiano- con los destinatarios de su práctica para que logren construir el oficio.

2.2. Los inicios de la Psicopedagogía en Argentina. De disciplina subsidiaria a carrera por derecho propio

En Argentina se dio origen al surgimiento de la carrera de Psicopedagogía. El ámbito psicopedagógico venía gestándose a partir de dos vertientes distintas antes de la creación formal, a nivel privado, de la Facultad de Psicopedagogía en 1972.

- Por un lado, en la década de los 50 desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Filosofía y Letras de la UBA. La Licenciatura en Ciencias de la Educación contenía, dentro de su currícula, materias relacionadas con la temática del aprendizaje. Por su parte, desde el área educativa surgían diversas inquietudes en relación a los niños que tenían problemas en lograr objetivos curriculares. La necesidad de dar respuesta hizo que egresados de la carrera, principalmente maestros normales nacionales, se reunieran conformando un campo específico de trabajo, principalmente, en las escuelas de nivel primario.

- Por otro lado, a mediados de la década de los 50, la Comunidad Jesuítica en Argentina consideró la posibilidad de crear un ámbito donde el docente pudiera complementar su formación y perfeccionamiento, pensándose para ello en la confluencia de la Psicología y la Pedagogía en un nuevo campo: el de la Psicopedagogía. Así es como se forma en 1956 el Instituto de Psicopedagogía de la Universidad del Salvador teniendo como objeto de estudio el sujeto en situación de aprendizaje. A partir de 1972 el Instituto se constituye como la primera Facultad de Psicopedagogía a nivel privado.

Luego de este inicio, fueron muchas las casas de estudio, de nivel terciario universitario y no-universitario que incorporaron la nueva carrera. También a partir de la década del 80 se suscribieron convenios entre universidades privadas e instituciones de nivel terciario no-universitario para que sus egresados pudieran cursar el ciclo de licenciatura, accediendo así al título universitario.

A partir de la década del 60, comenzaron a crearse los primeros “Gabinetes Psicopedagógicos Escolares” en establecimientos educativos privados de nivel primario.

En esos años se crea también la Dirección de Psicología en la Provincia de Buenos Aires, la cual organizó servicios psicopedagógicos interdisciplinarios, a los que se incorporaron muchos de los primeros graduados en Psicopedagogía y estudiantes avanzados de la carrera.

Progresivamente, fue requerida la actividad profesional del Psicopedagogo en todos los niveles de la enseñanza oficial y privada, en sus diferentes modalidades: jardines maternos, nivel inicial, nivel primario y escuelas especiales, hospitalarias y domiciliarias.

La carrera de Psicopedagogía, que se originó en el ámbito estrictamente educativo, a lo largo de su desarrollo se fue incorporando a otros ámbitos, enriqueciéndolos y enriqueciéndose. La incorporación de los primeros psicopedagogos al Sistema de Salud, data de la década del 60 en el Instituto de Rehabilitación Psicofísica y en el Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez, ambos situados en la Ciudad de Buenos Aires, atendiendo a niños y adolescentes con problemas de aprendizaje.

La tarea del Psicopedagogo en Hospitales comenzaba a cubrir una necesidad expresada a través de la consulta por trastornos de aprendizaje en los Consultorios Externos de los Servicios de Psicología y Psicopatología en los Hospitales Generales, o bien, la presencia de perturbaciones de origen neurológico, sensorial, motor, entre otros, de aquellos pacientes atendidos en Hospitales que brindan atención especializada. Actualmente, la mayoría de los hospitales públicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuentan con equipos de psicopedagogía insertos en distintos Servicios: Salud Mental Neurología, Área Programática; Pediatría, así como en Centros de Salud y Acción Comunitaria (CESAC) entre otros. Resulta notorio entonces, de qué modo se ha producido en los últimos 50 años un importante crecimiento y diversificación del rol de psicopedagogo en la sociedad, lo cual incentivó a que numerosas instituciones de enseñanza privada incluyeran la carrera en su oferta de capacitación. Por el contrario, en el ámbito público de la CABA, la Universidad de Buenos Aires no la cuenta entre sus ofertas de carreras de grado, es desde 1986, una asignatura de la carrera de Psicología y una de las

cinco orientaciones de la carrera de Ciencias de la Educación (Müller, M., 2000).

En el año 1992 se creó la Residencia de Psicopedagogía como parte de las Residencias del Equipo de Salud. Es un sistema remunerado de capacitación de post grado a tiempo completo con una duración de tres años con actividades asistenciales programadas y supervisadas. El objetivo es formar profesionales idóneos que puedan servir a la comunidad.

Es una de las primeras salidas laborales del Psicopedagogo recién recibido a la que puede acceder un número limitado después de un exigente examen de ingreso a las residencias (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2006).

A lo largo de los años, se fue produciendo una ampliación del campo profesional psicopedagógico, en función de los cambios sociales y los requerimientos de la comunidad. Ya no sólo se aborda el aprendizaje sistemático, el que se brinda en todos los niveles de la educación formal, sino también el a-sistemático, desde la familia a los clubes u organizaciones religiosas. De dirigir las acciones únicamente al niño en edad escolar, pasan a orientarse de forma más abarcadora a los sujetos en situación de aprendizaje de las diferentes franjas etarias, a familias, grupos, instituciones y comunidades. El quehacer psicopedagógico además de comprender la asistencia en los problemas de aprendizaje, comienza también a incluir su prevención; al tiempo que promueve aprendizajes saludables.

2.2.1 Alcances del título de la Licenciatura en Psicopedagogía

La Licenciatura en Psicopedagogía habilita para el trabajo profesional en los campos de educación, salud, laboral y comunitario (aprobado por Resolución Ministerial N°170/05 del 2/03/2005).

La práctica profesional en esta carrera corresponde al análisis del aprendizaje individual en distintos momentos de la vida, la particular incidencia de los contextos de los que participa una persona en el modo de aprender. Se

proponen dispositivos de abordaje individual, grupal y /o comunitario. Las perspectivas de intervención profesional pueden ser preventiva y/o asistencial, sosteniéndose en distintos enfoques teóricos.

La aprobación de las incumbencias profesionales para los títulos universitarios de Psicopedagogo, Licenciado en Psicopedagogía y Profesor en Psicopedagogía, por Resolución Ministerial N° 2473 del Ministerio de Educación y Justicia, con validez nacional a partir de noviembre de 1984, han acompañado y avalado este proceso.

Las mismas habilitan al egresado a realizar las siguientes actividades:

- 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-psico-socio-culturales de individuos y grupos.
- Realizar procesos de orientación, 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, salud y empresas.
- Realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional y de la salud, en relación con el proceso de aprendizaje y con los métodos, técnicas y recursos propios de la investigación psicopedagógica.

Teniendo en cuenta las incumbencias antes señaladas, destacamos que es función del licenciado en Psicopedagogía asesorar y orientar a las

personas en lo relativo a sus modos de aprender y reconocer la incidencia que pueden tener los diferentes contextos en que se desarrollen los aprendizajes. Para cumplimentar estos objetivos, la universidad debe brindar a los estudiantes una propuesta didáctico-pedagógica que les permita tener los conocimientos pertinentes y, a su vez, transitar en los futuros ámbitos de trabajo.

Las prácticas pre-profesionales supervisadas son un recurso valioso en materias como las que nos convocan, dado que sus contenidos y objetivos se vinculan en forma directa con las competencias del Psicopedagogo que el título avala.

3. ESTRUCTURA DE LA CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD ESCENARIO DE NUESTRA PROPUESTA PEDAGÓGICA SUPERADORA.

La universidad privada que nos ocupa inicia sus actividades en abril de 1967, tras obtener el reconocimiento provisorio del Ministerio de Educación ofreciendo dos carreras dentro de las ciencias duras, las licenciaturas en Matemática y en Sistemas, ésta última fue la primera de su índole creada en el país. Una década más tarde, abre las carreras de licenciatura en Ciencias Biológicas y licenciatura en Ciencias Pedagógicas, también con el reconocimiento provisorio del Ministerio de Educación. Dentro del área de Ciencias Pedagógicas en el año 1979, comienzan a dictarse dos carreras diferentes: la Licenciatura en Pedagogía y la Licenciatura en Psicopedagogía. Esta última, apuntando a la comprensión integral del sujeto en situación de aprendizaje incluyendo para ello los conocimientos aportados por las disciplinas Filosofía, Pedagogía, Psico-sociología y Biología. Ambas carreras de grado con una duración de cinco años, dos especializaciones cada una y un título intermedio en cada especialización. Las dos formaciones compartían un ciclo de grado común de tres años. Al finalizar el tercer año se optaba por la especialización que consta de dos años. Al terminar el cuarto año se obtenía el título intermedio de Psicopedagogo especializado en: a) Reeducción o b) Orientación Educacional, Vocacional y Profesional. Al culminar el quinto año, el título final era de Licenciado en Psicopedagogía con la especialización elegida.

El proyecto que solicitaba la aprobación de las nuevas carreras dependientes del Área de Ciencias Pedagógicas y la validez nacional de los títulos, fue aprobado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación el 25 de agosto de 1978.

El plan también propició la formación universitaria del maestro dado por el título de licenciado en Pedagogía con Especialización en Educación Primaria. Se enfatizó y priorizó la función en la Escuela Común a través de la Especialización en Orientación Educacional, Vocacional y Profesional. Para la Educación Media y Superior el de Asesor Pedagógico y la Especialización en Reeducción para responder a las necesidades de la Educación Especial. El

proyecto cubría las necesidades pedagógicas básicas de la Escuela Común y de la Educación Especial.

En 1994 tuvo lugar la primera modificación del plan de estudios. Su objetivo fue eliminar la especialización en el nivel de grado. Se diseñó así la Licenciatura en Psicopedagogía con las dos especializaciones antes señaladas: a) Reeducación y b) Orientación Educacional, Vocacional y Profesional. Se incluyó además la Práctica Profesional en el quinto año.

Es importante señalar que las modificaciones antes señaladas fueron principalmente de orden práctico: adecuar los planes de carrera a la demanda de los alumnos. La actualización de los contenidos de la carrera se fue realizando a lo largo de dieciséis años mediante la incorporación de nueva bibliografía a las diferentes asignaturas.

En 1996 se introdujeron nuevos cambios en la Licenciatura en Psicopedagogía. Sin disminuir significativamente la carga horaria, se redujo de cinco a cuatro años, siguiendo las tendencias internacionales y el consenso de los especialistas del país.

El plan de estudios de 1997 mantuvo el perfil y las características de la carrera desarrollada en 1994. Sin embargo, una diferencia importante fue la sustitución del título intermedio de “Psicopedagogo especializado en Reeducación” por el de “Asistente Psicopedagógico”. Este cambio fue consecuencia de la reducción del tiempo de estudio. En tres años no se pudieron cumplir todos los requisitos de formación exigidos por las incumbencias del título. La Resolución del Ministerio de Cultura y Educación otorgó validez nacional al título de Asistente Psicopedagógico.

Resulta significativo destacar cómo, la trayectoria desde el inicio y sucesivo progreso de esta carrera, establece la relación con la temática del aprendizaje, la especial cercanía con la escuela en sus niveles primario y medio para dar respuesta a los problemas que presentaban los maestros para desarrollar su práctica y la especial escucha a las necesidades planteadas por los alumnos de la carrera de Psicopedagogía.

En el año 2005 la Universidad incorpora el dictado de la carrera de licenciatura en Psicología y se crea el Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas que aglutina varias carreras, una de ellas, es la Licenciatura en Psicopedagogía.

Si bien el hecho de que la carrera de Psicopedagogía fuera incluida en el departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas no llevó a una variación en los contenidos de la currícula de la carrera, le dio a ésta un tinte acorde a su propia evolución donde se fueron incorporando otras temáticas relacionadas con el área de la Salud y no sólo del aprendizaje.

Merece especial atención el recorrido histórico que han tenido las prácticas profesionales integradas en la currícula, las cuales deben ser aprobadas para obtener el título de grado. La historia de las prácticas en esta universidad comienza en 1983, cuando se creó el Servicio de Orientación Educativa (SOE) para que los alumnos del último año de las carreras de Psicopedagogía pudieran realizar sus prácticas en las áreas de las especializaciones elegidas. Disponía de un amplio espacio preparado y equipado para ese fin que contaba con gabinetes, sala de reunión, una cámara Gesell y todos los materiales necesarios, entre ellos, tests y juguetes.

La población que asistía al SOE estaba conformada por niños en edad escolar, matriculados en y derivados por las escuelas de la zona. Esta tarea gratuita era un servicio a la comunidad, generalmente de escasos recursos, realizada por alumnos del último ciclo de la licenciatura bajo la supervisión de profesionales con experiencia a cargo de la cátedra, denominada a partir de 1994, "Práctica Profesional Anual".

A raíz de mudanzas de la sede de la universidad, ocurrida alrededor del año 2000 y cambios en las reglamentaciones vigentes en ese momento, este espacio y las actividades que en él se realizaban fueron suspendidas por un tiempo. En los últimos años, reinició, entre otras actividades, el Centro de Prácticas, realizando básicamente diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje. Asiste a una población mayoritariamente del primer ciclo de EGB, cuyo número varía en función de la cantidad de practicantes disponibles,

brindando a los alumnos la oportunidad de iniciar la práctica profesional en el ámbito de la universidad supervisados por profesionales.

Destaquemos aquí que, para conectarse con tareas inherentes al futuro rol profesional, el estudiante debe esperar al cuarto y último año. La modalidad elegida es la más habitual: el paciente concurre al consultorio del profesional, en este caso la universidad, donde los futuros psicopedagogos están estudiando. Docentes y alumnos están en estas prácticas alejados de los contextos de las actividades propias de su competencia.

Al mismo tiempo, materias de índole teórico-práctico, como Diagnóstico Psicopedagógico II (DPPII), asignatura que nos convoca para el presente trabajo, siguen sosteniendo para su desarrollo la modalidad de trabajo que prioriza el ámbito aúlico y deja librado a la gestión de cada alumno la posibilidad de conseguir alguna familia que se preste a permitirle la realización de un diagnóstico, requisito de aprobación de la asignatura.

(Ver plan de estudios de la carrera completo en Anexos 9.1)

3.1 Acerca del alumnado de esta Universidad

Las peculiaridades distintivas de los estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la universidad que nos convoca, fueron modificándose acorde a las profundas transformaciones económicas, políticas y sociales que se produjeron en nuestro país a lo largo de las más de tres décadas que lleva la carrera desde su creación.

En sus orígenes, la población estudiantil estaba conformada mayoritariamente por mujeres, de posición social acomodada -clase media alta- y no era habitual que trabajaran. Frente a trabajos prácticos de alguna asignatura que requirieran contactarse con población en condiciones de vulnerabilidad, manifestaban alto grado de sorpresa y planteaban no haberse vinculado nunca con sujetos de estas características.

La sociedad cambió y los alumnos de la Facultad también lo han hecho, al son de los vaivenes económicos. Actualmente, tienen, en su mayoría, ocupación laboral, generalmente como maestros, en escuelas públicas o privadas, maestros particulares, coordinadores de grupos de recreación. Pertenecen a la clase media y, raramente, poseen una posición económica holgada. Los horarios de trabajo y las tareas extras, anexas a sus funciones, les condicionan el tiempo disponible para lectura de bibliografía y realización de trabajos prácticos.

La población de estudiantes continúa conformada por adolescentes o adultos jóvenes, en su gran mayoría siguen siendo mujeres con un nivel de abstracción, resultado en parte de su formación secundaria y la etapa evolutiva por la que transitan, que les permite la aprehensión de conceptos teóricos. Suelen tener dificultad en la comprensión de consignas y en la expresión, escrita u oral, de ideas y pensamientos. El lenguaje coloquial se inmiscuye en parciales e informes. Los contenidos previos, precariamente asimilados, dificultan la transferencia de conocimientos. Durante los primeros años de la carrera, administran su esfuerzo y su disponibilidad horaria con el exclusivo propósito de ir aprobando materias acorde a las reglamentaciones vigentes, no interesándose mayormente por la finalidad de su carrera.

En el tercer año, la materia Diagnóstico Psicopedagógico (DPPII) es una de las primeras asignaturas que los conectan con su futuro trabajo profesional. Llegan bien predispuestos, interesados, a pesar de ser conscientes del arduo trabajo que les representa la cursada, ya que no sólo tienen que rendir un parcial escrito e individual sino realizar un trabajo práctico deseado y temido, con un alto grado de compromiso e involucramiento subjetivo como no han tenido hasta el momento, este es un gran desafío para los docentes y para los estudiantes mismos estar a la altura de las expectativas. En el doble sentido de: los docentes satisfacer la expectativa de los estudiantes con la materia y los estudiantes estar a la altura de su propio entusiasmo frente a algo que aún no conocen genuinamente.

Se vuelve patente la dificultad que implica la tarea docente de contribuir a la formación de profesionales idóneos, que puedan diagnosticar las características del proceso de aprendizaje de un sujeto y tener con él la empatía necesaria para la escucha clínica. A tales fines, entrenar a los

estudiantes en la administración eficaz de tests para evaluar diferentes funciones, resulta claramente insuficiente.

4. DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO II: UN PUENTE HACIA EL EJERCICIO PROFESIONAL.

La asignatura objeto de este trabajo es Diagnóstico Psicopedagógico II (DPII) y está ubicada en el primer cuatrimestre del tercer año, penúltimo de la carrera.

La cátedra que integro, en el cargo de profesora cotitular, está compuesta por dos titulares Licenciadas en Psicología y una Jefa de Trabajos Prácticos, Licenciada en Psicopedagogía.

DPII forma una unidad con Diagnóstico Psicopedagógico I, materia dictada en el segundo cuatrimestre del segundo año. Ambas asignaturas están consideradas, en el campo académico psicopedagógico, como un área nodal en la formación de los futuros profesionales. Es el momento de la carrera en el cual los alumnos deben poner en juego todos los contenidos conceptuales ya adquiridos y articularlos con los procedimentales que aprenderán a lo largo de la cursada. Las materias que preceden a los Diagnósticos I y II en la currícula abarcan, en su gran mayoría, contenidos conceptuales. Los alumnos llegan con la expectativa de poder acceder al conocimiento práctico de lo que será su futura actividad profesional. Como docentes, tenemos la maravillosa oportunidad, tal como lo señala Pozo (1996, p. 89), de “crear determinadas condiciones favorables para que se pongan en marcha los procesos de aprendizaje adecuados” para lograr reunir el saber qué, cómo, cuándo, cuánto, dónde, con quién. El aprendiz de psicopedagogo irá adquiriendo un cierto control sobre sus procesos de aprendizaje los que estarán siempre supeditados a las condiciones prácticas en las que se realizan esas actividades.

Para llevar adelante esta tarea, los docentes debemos construir el dispositivo y escenario adecuado para favorecer una reunión coherente y profunda de lo aprendido. La finalidad de la materia, con un enfoque eminentemente *clínico*, es que el alumno incorpore un modelo de trabajo que integre aspectos teóricos y técnicos propiciando una actitud profesional ética y crítica.

¿Qué entendemos nosotros en este caso por “actitud profesional ética y crítica”? Por potencial crítico entendemos la capacidad analítica de poder discriminar desde cuándo y por qué es conveniente utilizar una u otra oferta tecnológica, hasta la facultad meta-cognitiva de aprender de cada opción para realizar posteriormente otras mejores. En cuanto a la dimensión ética que implica el trabajo profesional en el ámbito de la salud mental, se trata de que puedan desarrollar la competencia suficiente para evaluar las consecuencias de esa intervención profesional para la población y de utilizar los resultados de esa evaluación en la elección de los procedimientos más adecuados a seguir. La ética es un aspecto que involucra muy especialmente la subjetividad del alumno, aprender a reconocer al otro consultante con sus características especiales, aprehenderlas sin aplicar valoraciones personales positivas o negativas o intentar un beneficio personal más allá de la actividad profesional.

El objetivo de la asignatura es que los alumnos estén preparados para:

a- realizar un diagnóstico de un sujeto (niño, adolescente o adulto) **en los aspectos preservados y perturbados comprometidos en el proceso de aprendizaje.** Son muchas las variables que entran en juego para arribar a lo que llamamos “diagnóstico” entendiéndolo como una explicación de lo que sucede más allá de lo que el sujeto puede describir concientemente. El organizador del mismo es lo que los padres (en caso de un niño o adolescente) o de un adulto presentan como su problema que nosotros pasamos a llamar “motivo de consulta manifiesto”. Ese punto inicial es el que determina la elección de las técnicas pertinentes al caso, en función de la que los alumnos conocieron en DPP I y otras que se presentan en esta materia que están cursando.

La elección de las técnicas implica saber administrar, evaluar los resultados y establecer los criterios de recurrencia y convergencia a una misma línea de comprensión sobre qué le pasa a este sujeto en este momento dado de su vida. Por ejemplo, un niño que venía desempeñándose bien en su escolaridad, ahora está con dificultades ¿Se alteró su potencial intelectual?, ¿Qué hechos orgánicos y/o emocionales pueden estar incidiendo?

La primera parte, administración y evaluación, es la que implica un aprendizaje de tipo instrumental, de fácil implementación tanto para docentes como para alumnos. Se enseña y se aprende sin mayores dificultades.

Un test psicológico supone provocar una situación cuasi experimental en la que un sujeto o grupo de personas son estimuladas a realizar determinado tipo de actividad (leer, dibujar, armar, ordenar, entre otros) siguiendo ciertas consignas pautadas y uniformes, con la finalidad de poder comparar esas actividades de un sujeto con las de otros homogéneos en edad, género y características socioculturales en base a las cuales se han elaborado valores promedio y de dispersión. Ej. WISC (Test de inteligencia de Weschler).

Las técnicas parten del análisis de criterios a ser evaluados, donde se intenta comparar las características de una persona o grupo en relación con lo que postula el criterio o constructo (Ej. Entrevista psicológica).

La asignatura representa para el docente el desafío de enseñar la articulación entre los conceptos teóricos, el conocimiento de los variados instrumentos de intervención (técnicas/tests), la administración y evaluación de los mismos en un espacio controlado como el aula universitaria y la especial modalidad de vínculo con el sujeto/paciente en situaciones como consultorio privado, hospital, gabinete psicopedagógico escolar, que serán los escenarios de la futura práctica profesional de los alumnos.

Terminada la etapa de administración de las diferentes técnicas al consultante, el profesional debe arribar a la síntesis diagnóstica. Ésta consiste en un trabajo personal que suele llevar un tiempo aproximado de 7 a 10 días de elaboración y correlación de todos los datos que se fueron recogiendo a lo largo del proceso. Implica poder dar respuesta a la pregunta inicial de “¿Qué le pasa a este sujeto?” y “¿Por qué?”

b- Proponer y planificar intervenciones acordes con el diagnóstico. En función de la síntesis diagnóstica a la que se arribe, hay que reflexionar sobre las recomendaciones a dar. Éstas tienen que tener en cuenta no sólo lo deseable para esa situación puntual, sino considerar las posibilidades ciertas de los involucrados para realizarlas. Por ejemplo, en la temática de problemas de aprendizaje es bastante común que estén involucrados temas del orden emocional, puntuales, como el nacimiento de un hermano, o de estructuración

de la personalidad, como puede ser el autismo. La indicación adecuada para este caso, aquella que comprendería todo el espectro de factores incidentes, podría ser: tratamiento psicopedagógico y psicológico para el sujeto involucrado y entrevistas a los padres. Hay que tener en cuenta las posibilidades reales de la familia en relación a tiempos de traslados hasta los sitios de atención respectivos, derivaciones, época del año en que esto ocurre (está a pocos meses de terminar el año lectivo) y situación económica en que se encuentran.

Enseñar esta capacidad de tener la empatía con ese sujeto real, que está pasando por un momento difícil de su vida, es decir, enseñar a formular la indicación terapéutica apropiada es uno de los objetivos principales del docente.

c- Efectuar un pronóstico de evolución del sujeto. Implica evaluar los pros y los contras de la recomendación profesional, establecer qué pasaría con esa persona si no accede a lo que se recomienda. ¿Se compromete su adecuado desarrollo, de qué manera, en qué grado?

d- Brindar la correspondiente información a los interesados. El paso final del proceso de diagnóstico psicopedagógico es transmitir a los interesados, padres y niño o adulto lo que llamamos conclusión diagnóstica. Se efectúa en una última entrevista de devolución, que implica un cambio de posicionamiento del profesional que es quien va a transmitir información, a diferencia de las entrevistas anteriores donde la recababa. Entrenar a los aprendices en esta tarea implica enseñarles ¿Cómo se trasmite?, ¿Cuál es el lenguaje cercano, adecuado a quien lo va a escuchar y no al profesional psicopedagogo que lo emite?

Si todo lo antedicho implica un desafío para los docentes, no es menor el que representa para los alumnos. No es sólo el aprendizaje de conceptos teóricos, del aspecto instrumental de aplicación, la transferencia de conocimientos, que no son compartimentos estancos pertenecientes a otras asignaturas, sino también un involucramiento subjetivo en el posicionamiento frente a la otra persona en una situación problemática. Es un cambio cualitativo en la

construcción de conocimientos e integración con las características de su personalidad lo que se pondrá en juego.

d- Elaborar el informe destinado a los derivantes si los hubiera, la institución educativa, el psicólogo tratante, entre otros posibles involucrados. Es una producción escrita con los datos salientes del caso evaluado en donde se selecciona qué se trasmite y la manera especial de hacerlo en función del destinatario. Por ejemplo, para la docente del niño diagnosticado el documento escrito es de carácter explicativo de las características del aprendizaje del niño con sugerencias e indicaciones que puedan resultarle útiles en el día a día del trabajo en el aula. A un colega profesional, como puede ser un psicólogo, se incluyen los datos numéricos y/o cualitativos extraídos de las diferentes técnicas administradas y la conclusión diagnóstica.

4.1 Modalidad de cursada vigente

La modalidad elegida por nuestra cátedra es teórico práctica: aprendizaje de los conceptos y ejercitación de las técnicas específicas.

El cronograma para el dictado de la materia está organizado en momentos presenciales y no presenciales. Describiremos a continuación sucintamente cada uno de ellos.

-Presenciales: se trata de los momentos en el aula. Comprenden la enseñanza de contenidos teóricos, la ejercitación práctica con los instrumentos de intervención tanto en su administración como en la evaluación con material provisto por la cátedra.

La adquisición de técnicas se basa en un aprendizaje asociativo reproductivo, aunque es más compleja que en el caso de la información verbal por repaso simple. Se diferencian tres fases en la adquisición de una técnica o destreza: la presentación de unas instrucciones verbales o un modelo de acción; la práctica de la técnica por parte del aprendiz, hasta ser incorporada y el perfeccionamiento y transferencia de la misma a nuevas situaciones.

Cuanto más varíen las situaciones en las que se aplica, es más necesario para los aprendices comprender cuándo, cómo y por qué utilizarla.

También se trabaja con la técnica del *rol playing* a fin de ejercitar las consignas a ser utilizadas en las distintas técnicas, entre otros recursos. El *rol playing* permite observar la diferencia entre el correcto conocimiento teórico de una consigna y su formulación frente a compañeros que representan a los sujetos consultantes. El objetivo es que los alumnos tengan una experiencia vivencial de ciertas dinámicas del ejercicio profesional.

-No presenciales: se trata de las instancias en que cada estudiante debe administrar una batería psicodiagnóstica a un sujeto escolarizado y a sus padres. La familia elegida debe estar alejada de los propios vínculos familiares y/o sociales del alumno; debe prestarse voluntariamente para ello, acordando, desde el principio, que la práctica de administración de la batería es anónima, confidencial y que no se le suministrarán resultados. La búsqueda y obtención de las personas es gestionada directamente por los alumnos.

El material presentado por los alumnos de forma escrita es corregido por la cátedra en sus aspectos formales relativos a la administración y evaluación: exactitud de las consignas, manejo de las tablas, evaluación cuantitativa y cualitativa.

La síntesis diagnóstica y pronóstico constituyen, podríamos decir, el aspecto artesanal del proceso, que implica la lectura clínica de los datos obtenidos con un marcado involucramiento intelectual y afectivo por parte de los alumnos. Para enseñar a elaborarla, la cátedra pide que se constituyan grupos de tres o cuatro alumnos en función de sus afinidades y se elige una de las baterías administradas por los integrantes. En base a los datos obtenidos en la entrevista a los padres, el grupo de alumnos debe responder a la pregunta *“Si estos padres hubieran hecho una consulta profesional por su hijo ¿Cuál hubiera sido la preocupación planteada?”*. Es decir, los alumnos tienen que formular una demanda o motivo de consulta manifiesto. A partir de la demanda postulada, elaboran una hipótesis diagnóstica que responda a la

pregunta “¿Qué le pasa a este sujeto?”. Ambas respuestas son presentadas por escrito para ser corregidas por los docentes.

En base al trabajo grupal anteriormente realizado, los alumnos arriban a la síntesis diagnóstica que implica la confirmación o rectificación de la/las hipótesis elaboradas. Los resultados obtenidos son presentados en forma escrita y trabajados en el aula con la modalidad de una supervisión grupal.

La supervisión grupal consiste en que cada equipo pone a consideración de la cátedra y sus compañeros las diferentes hipótesis trabajadas, la fundamentación de las mismas y las recurrencias y convergencias del material presentado. En función de las preguntas que todos los presentes van formulando, los docentes señalan los aciertos y los errores, si los hubiera, indicando los lineamientos a seguir con la bibliografía de apoyo pertinente a fin de realizar una nueva presentación de las mismas.

El cierre del proceso de enseñanza y aprendizaje de este modelo de diagnóstico psicopedagógico y, al mismo tiempo, terminación de la cursada, consiste en la elaboración de la devolución y el informe escrito, por parte de cada grupo, que es presentado y corregido con la misma modalidad de supervisión grupal.

De esta manera, también se preparan y anticipan a una práctica habitual en el campo de la Salud Mental, como es la supervisión de la práctica clínica con otro profesional referente en la disciplina. Deben presentar el material con coherencia, defender y fundamentar lo realizado como profesionales y hasta socializar lo realizado a modo de un ateneo, como suele hacerse en los distintos contextos de desempeño.

En cuanto al sistema de evaluación, los alumnos deben rendir un primer parcial acerca de los contenidos teóricos, el mismo es de modalidad individual, presencial y escrito. Luego, un segundo parcial de carácter grupal con la modalidad de ateneo donde presentan y fundamentan los resultados de una batería psicodiagnóstica administrada por un alumno y elaborada en equipos.

La evaluación final consiste en la presentación y defensa individual de un informe elaborado en equipo del caso discutido durante el ateneo que da cuenta del trabajo realizado durante el cuatrimestre.

4.2. Aspectos problemáticos de la modalidad de cursada.

A lo largo de los años de dictado de la asignatura, hemos ido haciendo numerosos ajustes y modificaciones de diversa índole para mejorar la propuesta de la materia y su implementación. No obstante, y como es propio de una práctica pedagógica, sensible siempre a las transformaciones del contexto y a sus propias exigencias, encontrábamos numerosas contradicciones al interior de la planificación y metodología descriptas para la enseñanza de la asignatura DPII. Entre ellas, podemos distinguir, por una parte, las referidas a la relación entre los contenidos teóricos que forman parte del marco conceptual de un modelo de diagnóstico psicopedagógico (DPP) y la modalidad de enseñanza y aprendizaje teórico práctica planificada.

Nos preguntamos: ¿a qué llamamos práctica, a ejercitar un instrumento en el aula con otro compañero como si fuera un paciente? ¿Alcanza lo “aprendido” y practicado en la facultad para que este alumno, cuando esté solo en la escuela, hospital, consultorio, frente a pacientes reales, pueda poner en juego las destrezas y habilidades necesarias para tal fin? La respuesta es no.

Por otra parte, están aquellas que remiten a las discrepancias entre los objetivos de la materia y la modalidad en la cual se prevé la práctica en terreno para llevar a cabo el aprendizaje. Estos dos tipos de contradicciones se manifiestan en diversos aspectos:

- El DPP sólo debiera poder ponerse en marcha a partir de una consulta o demanda espontánea de los consultantes. Sin embargo, para la realización de la práctica requerida los alumnos, son los que deben conseguir que una familia les haga “el favor” de aceptar y colaborar con ellos en un trabajo para la facultad. Se produce entonces una inversión de la demanda que no hace más que desvirtuar la práctica del futuro ejercicio profesional.
- El cronograma de la materia, tal como está organizado, genera que las urgencias motivadas por las prácticas desplacen la enseñanza de algunos contenidos teóricos. El alumnado manifiesta interés, al

mismo tiempo que preocupación, por la realización de la práctica individual (administración de la batería diagnóstica). Esta actividad se cumple en horas no presenciales y abarca de tres a cinco semanas. En dicho lapso, durante las horas presenciales de cursada, el tiempo, que termina resultando escaso, se distribuye entre seguir desarrollando y enseñando los contenidos teóricos, dilucidar dudas y solucionar problemas prácticos surgidos, por ej. cuando el entrevistado que se comprometió a venir en un determinado día y hora falta ¿Qué se hace?

- Dentro de los contenidos, se enseñan, a nivel teórico, los distintos campos de inserción laboral con sus respectivas particularidades, tal como está previsto en los alcances del título académico. No obstante, al momento de la articulación práctica, la misma no se lleva a cabo en ninguno de esos ámbitos. Por el contrario, el alumno debe armar el “como si” de un consultorio particular viéndose muchas veces forzado a ocultar a la cátedra las condiciones reales de realización del trabajo para cumplir con los requisitos de la materia. En esta coyuntura, los alumnos tienen que sostener la tensión entre su lugar de alumnos y el “como sí” de un profesional de la salud mental en ejercicio, sin acompañamiento docente *in situ*.
- El objetivo de la materia es contribuir a que cada alumno desarrolle las competencias profesionales del psicopedagogo. Sin embargo, el desarrollo de la práctica es llevado a cabo en soledad. De esta manera, el docente no tiene posibilidad de brindarle al alumno lo que, en el marco de la concepción constructivista se denomina “ayuda ajustada”, (Coll 1990, p.181) es decir, la justa medida de lo que cada alumno necesita en ese momento preciso de su proceso de aprendizaje. A modo de ejemplo, mencionamos los conceptos de transferencia y contratransferencia básicos en este modelo diagnóstico fundamentado en la teoría freudiana del inconsciente. Dichos conceptos, tan fáciles de reproducir teóricamente y tan complejos de reconocer en la relación vincular paciente profesional, requieren muy especialmente de esta ayuda personalizada para ser aprehendidos.
Asimismo, un paso ulterior de la práctica requerida por la materia consiste en la elaboración diagnóstica grupal. De esta manera, para los docentes no es posible reconocer las dificultades con que se enfrenta cada uno de los alumnos en esta etapa del proceso y no puede brindarle entonces el andamiaje adecuado a sus necesidades. En las prácticas grupales, suele ocurrir que las dificultades individuales quedan disimuladas tras el desempeño del grupo en su conjunto.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de la asignatura es la enseñanza de un modelo de diagnóstico psicopedagógico y la modalidad elegida por la cátedra para transmitirlo es articulando teoría y práctica, resulta

indispensable contar con estrategias eficaces de corroborar el alcance del objetivo planteado.

Sumado a las contradicciones mencionadas, esta dinámica de desarrollo de la asignatura, no contribuye con uno de los pilares de la Universidad que es la extensión a la comunidad, actuando en consonancia con las problemáticas reales de la población. Como suele suceder, existiendo demanda real en la sociedad, la Universidad se concentra en el trabajo dentro del ámbito áulico, solicitando ejercicios artificiales o simulaciones para la formación de sus futuros profesionales perdiendo así la posibilidad de prestar los servicios necesarios en beneficio de la comunidad.

Por las dificultades y contradicciones que venimos señalando resulta necesario encontrar nuevos modos de ligar los contenidos conceptuales con los procedimentales, otras perspectivas desde las cuales posicionarse para enseñar y transmitir dicha integración, y construir alternativas renovadas para generar el aprendizaje del rol profesional.

4. 3. Justificación y relevancia de la propuesta.

En función de los planteos, interrogantes y reflexiones que nos surgen como docentes a cargo del dictado de la asignatura desde hace años y a partir del reconocimiento de las contradicciones descritas, nos resulta indefectiblemente imperioso encontrar y desarrollar una Propuesta Pedagógica Superadora.

Consideramos que la misma debe permitirnos alcanzar plenamente los propósitos de la materia, generando una mejor articulación entre la teoría y la práctica de modo coherente y enriquecedor, promoviendo un modelo de enseñanza y aprendizaje que a su vez beneficie a la comunidad contribuyendo a la resolución de sus problemáticas y, especialmente, que sea capaz de incluir cambios consecuentes en la didáctica docente y en el posicionamiento de todos los involucrados en la tarea.

La materia DPPII es la primera de la carrera de grado donde los contenidos apuntan directamente a que el estudiante se conecte con su futuro rol profesional. En esta instancia los estudiantes tienen una posibilidad de chequear si la fantasía que orientó su elección de la carrera coincide con la realidad de la práctica profesional. Resulta de suma importancia aprovechar la gran expectativa que los alumnos depositan en la realización de la práctica para lograr lo que Biggs (2005) denomina “aprendizajes profundos”. Estos se caracterizan por incorporar el análisis crítico de nuevas ideas, que implica que sean exploradas y comprobadas para integrarlas al conocimiento previo sobre el tema, favoreciendo con ello su comprensión y retención en el largo plazo. Para lograr un aprendizaje profundo se requieren altos niveles de habilidades cognitivas como lo son el “análisis” (comparar, contrastar) y la “síntesis” (integrar el conocimiento en una nueva dimensión).

La práctica profesional en terreno resulta una buena estrategia para articular la motivación que los alumnos traen, sus conocimientos previos sobre el tema y los nuevos aportados por esta asignatura, favoreciendo la comprensión y retención de lo aprendido en el largo plazo de tal modo que pueden, más tarde, ser utilizados en la solución de problemas en contextos diferentes. Por esta razón, repensar el modo en el cual la asignatura propone la realización de este trabajo en terreno es de suma relevancia, pues se trata de reconsiderar el modo en el cual se propone ligar la teoría con la práctica.

El imaginario social, podemos reconocer, maneja una consideración de la educación formal que presenta ciertas discordancias internas. Por un lado, estima que transcurre sólo dentro de las instituciones educativas. Incluso, comúnmente se considera que cuanto más alejada esté la institución del contexto social, mejor se puede garantizar la excelencia de los contenidos transmitidos en esa educación formal. El nivel universitario no está al margen de esta creencia, replicada acríticamente por la mayoría de sus actores. Por otra parte, se reconoce habitualmente la existencia de un abismo entre el proceso de formación dentro de las instituciones y la realidad del trabajo profesional que debe afrontar el reciente egresado. Con el propósito de reducir esta distancia, resulta indispensable incluir en la formación puentes para que los alumnos se

vinculen con las necesidades del contexto social de pertenencia. Asimismo, estas modificaciones permitirían que los docentes acompañen a los alumnos, tanto como sea posible, en el encuentro de la teoría con la práctica y en la construcción de su identidad profesional al interior mismo de su proceso de aprendizaje.

Desarrollar un dispositivo pedagógico para enseñar un modelo de diagnóstico psicopedagógico sin que exista una demanda real es necesariamente conflictivo y problemático, dado que se invierte doblemente la demanda: sin consultante real, el docente necesita pedir al estudiante que busque uno y el estudiante, a su vez, se vuelve demandante de consultantes. Por lo tanto, encontrar una posible solución a este doble desorden es sumamente relevante para reorganizar esta cadena alterada de demandas y poder enseñar la profesionalización del rol.

El desempeño profesional del psicopedagogo está frecuentemente ligado a las instituciones para las cuales trabaja, sea una escuela, un hospital, entre otras posibilidades. Cada institución tiene su lógica espacio temporal específica que determina que cualquier práctica que en ella se realice tendrá que adaptarse a sus dinámicas relacionales propias de los distintos actores que la constituyen. Estas singularidades no pueden ser enseñadas sólo a través de los textos, su aprendizaje requiere también del contacto directo con dichos contextos y escenarios para que los alumnos logren la internalización de modelos vinculares. Es preciso, entonces, salir de la seguridad del aula para trasladarnos a situaciones de campo como la escuela o el hospital, donde los emergentes que allí suceden deben ser entendidos y resueltos en el aquí y ahora con el bagaje de recursos teóricos, técnicos y emocionales de que se disponga.

Siguiendo a Pozo (1996, p. 290) afirmamos que: “entre el saber decir y el saber hacer hay un salto que no podemos dejar que el aprendiz de solo”. Los docentes somos, aunque a veces no tomemos conciencia de ello, modelos profesionales para nuestros alumnos. Somos para ellos referentes, sea para aproximarse o para distanciarse de nosotros. Resulta fundamental entonces garantizar y sostener el acompañamiento de los alumnos a la hora de

ayudarlos a construir su identidad como psicopedagogos. Para ello los docentes debiéramos estar presentes al momento de la experiencia en terreno supervisando y conteniéndolos teórica, técnica y afectivamente al interior mismo de su proceso de aprendizaje.

5. ANTECEDENTES DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

El estudiante universitario avanzado debiera tener siempre la oportunidad de conectarse con lo que será su futura práctica profesional. Lograr alguna experiencia directa en los lugares en los cuales, potencialmente, podría ejercer su tarea, antes de egresar de la Universidad. Esto permitiría que su aprendizaje cuente con el acompañamiento de los profesores, profesionales expertos en el área, quienes podrían aportarles sus conocimientos del campo.

La modalidad de prácticas previas al egreso ha sido adoptada en diferentes instituciones educativas públicas y privadas en el nivel universitario y terciario no universitario. Las hallamos nombradas con diferentes nominaciones: pasantías, prácticas profesionalizantes, capacitación en servicios, prácticas profesionales supervisadas, entre otras.

Detallamos algunas de las experiencias que se están llevando a cabo:

- En el **programa de Educación Técnico Profesional de Nivel medio y Superior no Universitario** regulado por la Ley N° 26.058/05 de Educación Técnico Profesional se establece el sistema de las prácticas profesionalizantes como estrategias formativas integradas en la propuesta curricular con el propósito que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando, Se incorpora el concepto del trabajo como una actividad socialmente productiva, en la que los alumnos aprendan a aprender y a emprender, a partir de la resolución de situaciones problemáticas en contextos laborales, organizados por la institución educativa dentro o fuera de ella.

(http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf)

- **Instituto María Auxiliadora Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Profesorado para la enseñanza en el nivel Primario.**

Los estudiantes realizan la Residencia Pedagógica en escuelas de nivel primario durante el segundo cuatrimestre del tercer y último año de la carrera. Para ello deben tener aprobadas todas las asignaturas de la carrera. Los practicantes concurren a la escuela asignada en el horario previamente determinado de lunes a viernes. Comienzan las primeras dos semanas con observación y apoyo didáctico para concluir en la cuarta y

quinta semana con práctica áulica o a cargo del grado que incluye no sólo el dictado de las clases sino reunión de padres o realización de actos escolares.

La profesora de práctica orienta y supervisa la elaboración de los planes de clase que realiza el practicante, acompaña in situ el dictado de la misma, observa y elabora un informe evaluativo del residente y realiza el seguimiento y orientación de todo el proceso.

(http://maria-auxiliadora.idoneos.com/cache/ma/maria-auxiliadora/Nivel_Terciario/Plan_de_estudios/_files/Residencia_Pedag%C3%B3gica.pdf)

- **Universidad Nacional de La Matanza. UNLaM-Empresas**

Considera que la Universidad actual tiene como función educar y acercar a los futuros profesionales al mercado laboral. A tal fin realizan convenios de trabajo con empresas y entidades públicas para acordar la contratación de los alumnos. Son experiencias prácticas, denominadas pasantías, relacionadas con la formación propia de la carrera que los alumnos realizan voluntariamente. Pueden realizarse por un plazo mínimo de dos (2) meses y máximo de doce (12) meses, con una carga horaria semanal de hasta veinte (20) horas, pudiendo renovarse por hasta seis (6) meses adicionales.

(<http://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=4&idArticulo=105>)

- **Universidad Católica de Córdoba. (UCC). Facultad de Ingeniería.**

La Práctica Profesional Supervisada (PPS), es una exigencia para todas las carreras de Ingeniería de Universidades públicas y privadas. Es asignatura del Plan de estudios que debe ser aprobada.

El objetivo es lograr la inserción laboral del alumno en la realidad profesional del país, en el área que mejor responda a sus aspiraciones profesionales e intereses vocacionales. Los alumnos tienen que tener aprobadas todas las materias del tercer año del Plan de estudios. La búsqueda y obtención del lugar es gestionada directamente por los alumnos. La facultad designa un profesor titular que coordina la actividad de los alumnos. Las entidades públicas o privadas receptoras designan un tutor del alumno que procure que se cumplan los objetivos. Extensión horaria mínima 210 hs. reloj. Carga horaria semanal no mayor a 20 hs.

(http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/Ingenieria/2011/Practica_Profesional_Supervisada/REGLAMENTO_PPS_sin_anexos.pdf)

- **Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Concepción del Uruguay (UTN. FRCU)**

La Práctica Profesional Supervisada tiene como objetivos lograr una mayor aproximación entre los objetivos y contenidos de formación académicos propuestos por la Facultad y las necesidades reales del medio en donde se desarrollará su profesión. La Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles establecerá institucionalmente y centralizará la gestión de convenios generales e individuales *ad-hoc* con las empresas e instituciones receptoras donde el alumno realizará la práctica.

(http://www.frcu.utn.edu.ar/archivos/alumnos/practicaSupervisada/convenio_marco_2009_old.pdf)

- **Universidad de Buenos Aires (UBA). Facultad de Medicina.**

Realiza el internado anual rotatorio, (I.A.R.) como una instancia complementaria de los aprendizajes realizados durante la cursada de las materias clínicas. Enfatiza el “saber hacer” de la práctica clínica para ser desarrollado en un proceso de enseñanza – aprendizaje de “capacitación en servicio”, programada y supervisada con responsabilidad creciente. Esta actividad es de pregrado. La Facultad tiene convenios con Centros de Salud y con Hospitales del conurbano bonaerense y del interior del país.

(www.fmed.uba.ar/alumnos/iar/m_iar.htm)

En las carreras de Psicología y Psicopedagogía consignamos:

- **UP Universidad de Palermo. Facultad de Ciencias Sociales. Licenciatura en Psicología**

Para finalizar la carrera el alumno realiza una “Residencia de Práctica y Habilitación Profesional” que supone la inserción concreta del estudiante en el escenario de una práctica profesional supervisada cuya finalidad es garantizar una experiencia previa al otorgamiento del título. Se desarrolla durante un cuatrimestre en a) instituciones con las cuales la Universidad ha establecido convenios, b) en el Centro de Investigaciones en Psicología de la Universidad, que por medio de una Cámara Gessell vinculada a un aula, los alumnos observan las prácticas psicológicas realizadas por profesionales. También cuentan con la opción de solicitar su adscripción a proyectos de investigación coordinados por los profesores titulares. Deben totalizar 280 horas, en una de estas cuatro áreas: Clínica y Comunitaria, Forense, Educativa y Laboral. Esta práctica profesional supervisada culmina con la realización de un Trabajo Final Integrador (TFI).

(<http://www.palermo.edu/cienciassociales/psicologia/practica-profesional.html>)

- **Pontificia Universidad Católica Argentina. (UCA). “Santa María de los Buenos Aires”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Licenciatura en Psicología.**

Las Prácticas Profesionales son prácticas supervisadas, realizadas por los alumnos de forma rotativa en diferentes instituciones públicas y privadas con las que la Universidad firma convenios de cooperación. Totalizan 200 hs. El objetivo es complementar la formación académica brindando la oportunidad de acercarse al quehacer profesional. Están articuladas con las asignaturas del área clínica y profesional de la carrera: Social, Educacional, Clínica, Forense y Laboral. Asimismo realizan prácticas en el área de investigación a través de las cuales los alumnos participan de los proyectos dirigidos por los investigadores de la Universidad.

(http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo10/files/Pr-cticas_Profesionales.pdf)

- **Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Psicología.**

En la materia: “Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en psicología” que aborda el campo de la didáctica de la psicología, los alumnos realizan Prácticas Profesionales Supervisadas durante los meses de agosto a noviembre en escuelas del Nivel Secundario e Institutos de Nivel Terciario, generalmente con frecuencia semanal. La finalidad es afianzar y revalorizar la elección profesional. La propuesta promueve el pasaje del grupo de enseñanza al grupo de formación. Las actividades son: observación áulica e institucional y prácticas docentes supervisadas frente a alumnos cubriendo 25 hs. cátedra y 15 hs. cátedra si el alumno – practicante acredita formación docente previa. El docente realiza una supervisión semanal por comisión del proceso e individual presencial o via mail si es necesario.

(www.psico.unlp.edu.ar/sites/default/files/programa_modulo_1_2013.pdf)

- **UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES (UCES). FACULTAD DE PSICOLOGÍA.**

La formación académica y profesional se sustenta en la complejización sistemática y progresiva de los conocimientos que le permitan al alumno lograr una formación adecuada para la ulterior inserción profesional. En las materias Pasantía I y II que se cursan durante tercero y cuarto año se distribuyen en IX módulos las Prácticas Profesionales Supervisadas. El objetivo es articular y aplicar los conceptos clínicos trabajados en los espacios teóricos de las diferentes asignaturas cursadas. Se realizan en hospitales públicos y en instituciones privadas de la CABA con las cuales la Universidad tiene convenios. Abarcan las áreas Clínica, Socio – Comunitaria, Investigación, Educacional, Jurídico-Forense y Organizacional –Laboral.

Los IX Módulos recorren temáticas como Psicopatología, Clínica de Niños y Adultos entre otros. La modalidad de trabajo varía según el módulo a cursar. Los alumnos acompañados por un docente a cargo realizan: observaciones de prácticas hospitalarias, elaboración de informes individuales, encuentros de discusión clínica en el espacio áulico de la Universidad, prácticas de investigación. Los módulos I al IV requieren asistir a las actividades previstas y aprobar los trabajos asignados. Los módulos del V al IX acreditan un total de 160 hs.

Los alumnos tienen que aprobar todos los módulos. Si alguno de ellos no fuera aprobado, el alumno tendrá oportunidad de volver a realizar ese módulo en particular para aprobar las Pasantías I y II.

(<http://www.uces.edu.ar/carreras-universitarias/facultad-psicologia-ciencias-sociales/psicologia/>)

• **UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA). Facultad de Psicología.**

- 1) La materia: “Práctica Profesional – Área Social Comunitaria. El psicólogo en Centros de Atención Primaria: un enfoque preventivo y comunitario del trabajo en salud” postula la inserción de estudiantes en la práctica profesional en un Centro Integrador Comunitario en el cual se desempeñan graduados del Programa de Salud Social y Comunitaria del Ministerio de Salud de la Nación quienes se desempeñarán como tutores de la pasantía.

(http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/786_psicologo_en_centros/cursada/programa.pdf)

- 2) La materia: “Problemática Clínica en Niñez, Adolescencia y Familia” plantea realizar una Práctica Profesional para recuperar conocimientos adquiridos en el Ciclo de Formación General. Los alumnos participan como observadores de entrevistas de admisión, realizadas por profesionales, por medio de cámara Gesell, asisten a supervisiones clínicas de casos presentados en ateneos por los terapeutas de los diferentes centros asistenciales como pueden ser el Hospital Italiano o de Clínicas.

(http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/726_problematicas/index.php?var=presentacion/inicio.php)

Habiendo expuesto una síntesis acotada de instituciones que incorporan el recurso de las prácticas pre-profesionales en la capacitación de sus estudiantes, es posible notar, sin embargo, que son diversas las disciplinas como así también los perfiles de las casas de estudios que las incluyen en su

planificación. Este hecho nos induce a plantearnos seriamente su relevancia. En la carrera de psicopedagogía de la universidad que nos ocupa, las prácticas pre-profesionales no tienen lugar sino hasta el último año de la carrera. Consideramos que es una instancia tardía para que los estudiantes se acerquen al campo de trabajo. Resultaría, en cambio, de mayor provecho para los estudiantes y las instituciones eventualmente involucradas en el intercambio, que la implementación de las prácticas fuera del aula ocurriera, por ejemplo, desde mediados de la carrera. La experiencia en uno de los ámbitos de futuro ejercicio profesional, a esa altura del recorrido formativo, significaría un enriquecimiento en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

6. DEMANDAS REALES, RESPUESTAS EFICIENTES. PROPUESTA PEDAGÓGICA SUPERADORA.

“La formación no se recibe, se busca en un proceso activo que requiere de la mediación de los otros”
Marta Souto

Considerando lo trabajado hasta el momento y tomando en cuenta la recomendación extraída del Informe Universidad 2000 de la CRUE que recomienda la profesionalización de la formación universitaria entendemos necesario implementar nuevas estrategias de enseñanza que permitan al aprendiz el encuentro directo con su futuro campo de trabajo. Se trata de entrenarlos en las competencias profesionales: poner a prueba los saberes y la capacidad de comprender e interpretar el contexto en el cual se desarrolla el trabajo.

Acorde a lo expuesto, nuestra propuesta apunta a fomentar la reflexión sobre las múltiples dimensiones que se ponen en juego en el campo de trabajo: de orden técnico (acerca de los instrumentos aprendidos en la asignatura), de orden institucional (especificidad del campo donde se lleva adelante la práctica) de orden social (características de los sujetos involucrados en la práctica), de orden interpersonal (entre los propios alumnos y entre alumnos y docentes), individual (cada uno de ellos) en dos niveles: manifiesto y latente

La explicitación de estas múltiples dimensiones constituye una enseñanza anticipada de lo que es un accionar habitual en el campo de la salud mental.

El docente, experto en el conocimiento disciplinar y la práctica profesional, es un integrante del grupo que aporta sus saberes y atiende, toma en cuenta, los saberes vertidos por los alumnos. La modalidad interactiva de enseñanza y aprendizaje que relaciona, no solamente al estudiante con el docente, sino también al estudiante con sus compañeros y su comunidad, le permite tener una práctica contextual.

Esta interacción da la posibilidad de co-pensar y construir una comprensión que articule e integre de manera superadora los distintos

contenidos abordados en la asignatura y le ofrezca una visión real de sí mismo en el campo profesional real.

Nuestra propuesta consiste en el rediseño de la asignatura Diagnóstico Psicopedagógico II a fin que los estudiantes realicen la práctica de elaboración del diagnóstico psicopedagógico abreviado en terreno, a partir de demandas reales planteadas por una escuela de educación media. De modo tal que los alumnos cuenten con el acompañamiento permanente de sus docentes durante las diferentes etapas de este proceso.

La propuesta implica un acuerdo inter-institucional (Universidad y Escuela Media) en virtud del cual los alumnos de la escuela están asistidos y resguardados y los alumnos de la facultad desarrollan una capacitación en terreno avalados por la Facultad y acompañados por los docentes.

La propuesta es pedagógica porque tiene el propósito de enseñanza y aprendizaje de la administración de los instrumentos utilizados en un diagnóstico psicopedagógico, la evaluación de los mismos, conclusión diagnóstica, pronóstico, sugerencias de tratamiento y devolución respondiendo a la demanda real de la institución.

La propuesta es superadora porque resuelve los problemas previamente diagnosticados generando un espacio de articulación más eficiente, no sólo entre teoría y práctica, sino también entre la universidad y la comunidad. La institución educativa presenta una demanda real y la Universidad cuenta con los futuros profesionales que, entrenando sus competencias, pueden dar respuesta a esta necesidad. El círculo virtuoso cierra proporcionando asesoramiento a la institución educativa sobre las acciones a seguir según las demandas planteadas.

Esta propuesta permite contraer un compromiso de nivel superior con la comunidad, a la que docentes y alumnos pertenecemos, compartiendo los conocimientos adquiridos en el ámbito universitario con los sujetos que lo requieren y reduciendo así la brecha que existe entre el estudio universitario y

el ejercicio de la profesión. La posibilidad de realizar prácticas profesionales supervisadas en terreno cumple con este doble objetivo.

Esta propuesta enriquece la posibilidad de que los alumnos aprendan y los docentes enseñen valores centrales del campo de la salud mental tal como lo son la ética, el respeto y el compromiso con la población que padece.

6.1 Cimientos conceptuales: Teoría Psicoanalítica y Concepción Constructivista del conocimiento

El marco conceptual que sustenta esta propuesta pedagógica superadora se compone de dos pilares. Por un lado, la teoría psicoanalítica que sostiene la estructuración del psiquismo en base a una relación vincular que será reeditada, también, en el vínculo docente y alumno. Por otro lado, nos ubicamos en la concepción constructivista del conocimiento que supone un alumno activo capaz de realizar aprendizajes significativos y un docente atento a brindar una ayuda ajustada tal que propicie la integración de los nuevos conocimientos con los saberes previos.

El modelo de diagnóstico psicopedagógico que la cátedra enseña está teóricamente fundamentado en la teoría psicoanalítica. Asimismo, nos servimos de esta concepción teórica para comprender que nos constituimos como humanos en virtud de las relaciones con otros. La construcción de la subjetividad humana y la vida misma son posibles en base a vínculos. Docentes y alumnos reactualizan en cada experiencia educativa los patrones vinculares internalizados a partir de las primeras experiencias de su vida.

Desde la perspectiva constructivista y siguiendo a Sandoval (1998) consideramos que el verdadero aprendizaje humano se produce cuando en la estructura mental de la persona sucede un cambio, cuando puede pasar de los conocimientos previos con los que cuenta hacia un nivel superior de complejidad. Cada nuevo conocimiento implica una desestructuración que provoca angustia hasta arribar a un equilibrio superador e integrador.

Desarrollaremos a continuación los aportes de la teoría psicoanalítica y luego los del constructivismo, que sirven de marco teórico a nuestra propuesta

pedagógica de reconceptualización y reorganización de la asignatura Diagnóstico Psicopedagógico II.

6.1.1 Teoría Psicoanalítica

S. Freud, hacia fin del siglo XIX reconoce en los seres humanos la existencia, no sólo de un aspecto consciente que orienta nuestra vida, sino también un aspecto inconsciente que determina gran parte de nuestro accionar cotidiano. Este descubrimiento ya no es algo discutible, simplemente, diferentes teorías, por ejemplo el conductismo, no lo toman como objeto de estudio y centran su interés en el aspecto manifiesto de la conducta pero no lo niegan.

De la vasta producción teórica técnica del psicoanálisis, desde Freud hasta sus continuadores contemporáneos, haremos un recorte de los conceptos significativos a tener en cuenta para esta propuesta pedagógica. Relevaremos sintéticamente las nociones que nos permiten pensar el vínculo entre docente y alumno.

La teoría psicoanalítica postula la estructuración del psiquismo en función de la relación vincular primaria madre- o quien ejerza la función- e hijo, siendo para el sujeto condición de supervivencia biológica y psíquica, diferente de los animales guiados instintivamente por la autoconservación. Este otro, habitualmente la madre, le ofrece los objetos mediatizados por su propia subjetividad.

Conforme se desarrolle el vínculo madre-hijo, se estructurará la relación de ese hijo con el mundo y, por lo tanto, también con el conocimiento. En el transcurso de la vida, se irá generando una trama vincular donde el sujeto va incorporando otras figuras significativas como su padre, hermanos, abuelos, conformando así la matriz de las futuras relaciones vinculares. Esta matriz tiene como base los sentimientos de amor y odio, ambivalencia afectiva presente en todas las relaciones humanas. Este paulatino proceso es inconsciente y deja marcas en el psiquismo en lo que, dentro de la estructuración de la personalidad, se denomina Ello y caracteriza la modalidad de las relaciones humanas.

El sujeto se va incorporando desde los brazos de su madre a un mundo familiar y social que ya lo espera con expectativas (por ejemplo va a ser muy

inteligente, ingeniero como el papá) que su insipiente estructura no está en condiciones de procesar. La repetición es característica del psiquismo humano, Freud nos habla de la “compulsión a la repetición”. Nos referimos a un proceso normal de desarrollo que tendrá matices particulares conforme a las peculiaridades de cada sujeto. Hay bebés más llorones, otros dormilones, voraces, inapetentes, tranquilos, movedizos y mamás continentales, con la necesaria tranquilidad para así poder ir configurando una buena relación materno filial, anticipo de futuras relaciones o mamás ansiosas que no saben cómo soportar el llanto descontrolado del bebé hasta dar la respuesta apropiada. A modo de ejemplo, una mamá que desarrolla una “psicosis puerperal” no está en condiciones emocionales de ser sostén para su bebé. Tiene que aislarse de él, otra persona ejercerá la función.

Las circunstancias de la vida, factores desencadenantes, más las diferencias individuales, genéticas y/o orgánicamente adquiridas, determinan un calidoscopio de posibilidades que determinará las diferentes tramas vinculares en las cuales los sujetos quedan inscriptos.

Para devenir sujeto siempre tiene que venir un otro, ese otro adulto que otorgará significación. Es el sujeto del lenguaje, si no existe este otro, no se deviene sujeto.

“El hecho de que los seres humanos sean crías destinadas a humanizarse en la cultura marca un punto insoslayable de su constitución: la presencia del semejante es inherente a su organización misma. En el otro se alimentan no sólo nuestras bocas sino nuestras mentes; de él, recibimos junto con la leche, el odio y el amor, nuestras preferencias morales y nuestras valoraciones ideológicas. El otro está inscripto en nosotros, y esto es inevitable” (S.Bleichmar, 2005, p. 8) Recordemos que la construcción de la subjetividad humana, y la vida misma es posible por la red vincular.

Las primeras experiencias vinculares irán armando una especial trama que determinará los vínculos que desarrollaremos a lo largo de nuestra vida, predominantemente buenos (amorosos) o malos (hostiles). Esos modelos vinculares internalizados se reactualizan en el aquí y ahora de las nuevas relaciones que tenemos.

El mecanismo de la compulsión a la repetición, característico del modo de funcionamiento inconsciente, da cuenta de la repetición de estos modelos vinculares.

En el ajuste y desarrollo de la personalidad, se ponen en juego ciertos psicodinamismos básicos como son: **identificación, proyección, transferencia afectiva, defensas**. Estos procesos son inconscientes, no pueden ser controlados voluntariamente por el aspecto consciente de nuestra personalidad. La breve síntesis conceptual que ofrecemos a continuación nos resultará de gran utilidad para pensar los vínculos entre docentes y alumnos a partir de los aportes hechos por la teoría psicoanalítica.

En el Diccionario de Psicoanálisis (Laplanche y Pontail, 1974, p. 191) se define el concepto **Identificación** como: “proceso psicológico mediante el cual el sujeto asimila un aspecto, una propiedad o un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, siguiendo el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones” Freud, afecto a dar ejemplos de la vida cotidiana para entender conceptos de su teoría, lo explica con el proceso de alimentación. Ingerimos distintos alimentos, lo digerimos de tal forma que se transforman en sustancias propias para la nutrición del organismo y el excedente se elimina. Distingue la identificación primaria como la más importante que transcurre en los primeros años de la vida con las figuras significativas, los padres, de la secundaria que se da posteriormente durante el resto de la vida con otras personas del medio social, maestros, profesores, pareja. Ambas son responsables de la construcción de la subjetividad y, por ende, de las elecciones inconscientes de los vínculos, como así también de los afectos que estarán presentes en ellos.

Proyección (1974, p. 318-321) “En sentido propiamente psicoanalítico, operación por medio de la cual el sujeto expulsa de sí y localiza en el otro (persona o cosa) cualidades, sentimientos, deseo, incluso “objetos” que no reconoce o que rechaza de sí mismo (...) Atribuir a un objeto, persona, grupo o situación afectos y/o deseos de uno mismo”. Por ejemplo, en lugar de reconocer el odio que un sujeto siente se lo atribuye al otro “él me mira mal, me

tiene bronca”. Tiene el beneficio de convertir un sentimiento interno en algo externo, más fácil de manejar.

Transferencia (1974, p. 459): “(.....) proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos (...)”. El entrecruzamiento de las mutuas proyecciones dará lugar a la transferencia afectiva, llamada en el lenguaje coloquial de los adolescentes “buena o mala onda”.

Contratransferencia (1974, p. 83): “conjunto de las reacciones inconscientes del analista frente a la personal del analizado y, especialmente, frente a la transferencia de éste”. Lo señalado se hace extensivo a otros tipo de situaciones de orden vincular por ejemplo docente – alumno.

Los **mecanismos de defensa** son modalidades básicamente inconscientes de funcionamiento que tienen por objeto proteger a la persona de la angustia. La finalidad es de protección, lo cual no quiere decir que sea lo más adecuado para resolver el problema con métodos realistas. Bleger, J. (1983, p. 159) dice que “son las técnicas con las que opera la personalidad total, para mantener un equilibrio homeostático, eliminando una fuente de inseguridad, peligro, tensión o ansiedad. Son técnicas que logran un ajuste o una adaptación del organismo pero que no resuelven el conflicto, por eso la adaptación se llama disociativa”. El conocido dicho “ojos que no ven corazón que no siente” puede servir de ejemplo para explicar el mecanismo de negación. Si se percibe un hecho que puede producir dolor, angustia porque implica enfrentarse a evaluarlo para tomar una decisión, todo esto se evita no viendo. Esta operación implica un gasto de energía, recordemos que los seres humanos disponemos de una cantidad de energía limitada para nuestro funcionamiento, si la empleamos en no ver, no la podemos aplicar en resolver la situación o en aprender, por ejemplo. Los mecanismos de defensa son parte del funcionamiento normal de cualquier sujeto. La delgada línea que separa lo normal de lo patológico tiene que ver con la rigidez o flexibilidad de los mecanismos que se ponen en juego.

Estos conceptos aportados por la teoría psicoanalítica resultan de suma importancia porque, como venimos desarrollando, la vida de los sujetos está compuesta de vínculos desplegados en diversos ámbitos: la familia a la que pertenecen, el sistema educativo en el cual se forman, las relaciones laborales que emprende, y también, se construye un vínculo entre el paciente y el psicopedagogo.

6.1.2 Construcción del conocimiento

*“Enseñar no es transferir conocimientos,
sino crear las posibilidades
para su producción o su construcción.
Quien enseña aprende al enseñar
Y quien aprende, también enseña al aprender”
Paulo Freire*

El vínculo docente alumno tiene su razón de ser en la medida en que existen objetos de conocimiento puestos en juego. La tríada docente, alumno conocimiento fue variando con el tiempo en función de las diferentes concepciones de lo que significa aprender. Se ha producido un importante cambio entre la concepción del aprender como el incorporar y reproducir conocimientos que veía al alumno como una tabla rasa en la que un otro, docente, tenía la misión de inculcar saberes; y las teorías que entienden el conocimiento como una “construcción”, un proceso de construcción, un devenir. Desde este último enfoque, se considera que las personas construyen activamente interpretaciones sobre la realidad según su estructura mental, determinada, sobre todo, por la estructuración cognitiva del sujeto. El proceso básico de adquisición del conocimiento individual es la transmisión social. Las teorías implícitas no se transmiten sino que se construyen personalmente en el seno de los grupos (socio-constructivismo) ya que el individuo construye su conocimiento en entornos sociales y durante la realización de prácticas o actividades culturales. La cultura se manifiesta funcionalmente en un amplio repertorio de prácticas o de actividades asociadas a formatos de interacción social. Esta dualidad práctica-formato es lo que caracteriza la mayor parte de las causas socioculturales. El campo experiencial así generado es personal

pero está propiciado por la estructuración del ambiente en pautas socioculturales recurrentes en determinados momentos socio históricos.

Un supuesto básico de los constructivismos es entender el conocimiento como elaboración y modificación de esquemas mentales. Los sistemas cognitivos estarían conformados por esquemas, y conocer sería incorporar información a los esquemas y, a la vez, modificar y reelaborar tales esquemas a la luz de las nuevas informaciones. Conocer, supone una actividad de síntesis, de armonización entre las informaciones procedentes de los sentidos, y las proporcionadas por el sistema cognitivo y sus esquemas mentales. El aprendizaje y la comprensión son procesos dirigidos por los datos y guiado por los esquemas.

César Coll (1990) afirma:

La concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje en general, y el aprendizaje en particular (p.179).

Los núcleos conceptuales básicos de las investigaciones de Jean Piaget y de Vigostsky comprenden importantes aportes a la fundamentación de nuestra propuesta pedagógica superadora y nos permiten hacer consideraciones relevantes sobre la actuación del docente. José Antonio Castorina, profesor de la Facultad de Psicología de la UBA, investigador sobre temas de psicogénesis de los conocimientos sociales, refiriéndose a estos dos autores sostiene que “ambas teorías se asemejan porque presentan algunos rasgos comunes” (Castorina, 1996, p. 10). Resulta notable destacar que ambos “...han enfatizado la actividad del sujeto en la adquisición del conocimiento y el carácter cualitativo de los cambios en el desarrollo (García Madruga, 1991)” (Castorina, 1996, p. 11). Remarca que ambos autores se plantearon diferentes

preguntas básicas sobre el desarrollo del conocimiento por lo tanto lo que cada uno interpreta sobre problemas similares no puede ser comparado de modo puntual (1996, p. 13).

Jean Piaget, conocido epistemólogo, biólogo y psicólogo suizo, se ha dedicado a estudiar la formación del conocimiento, la génesis del pensamiento plasmada en la teoría de la epistemología genética. Señala: “El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio” (Piaget, 1983, p. 11).

Aclara más adelante que, si bien “el equilibrio se caracteriza por su estabilidad, esta no significa inmovilidad” (p. 216). Considera, así, el desarrollo como un proceso constructivo y a las conductas, procesos adaptativos de interacción entre el organismo y el medio, como complejas desde el principio.

Según Piaget, el organismo es esencialmente activo y es a través de su actividad como va construyendo sus propias estructuras, tanto las biológicas como las mentales. En este proceso plantea dos estadios: asimilación que designa la acción del sujeto sobre el objeto. Por ejemplo, en un principio cuando el bebé tiene la posibilidad de aprehensión todos los objetos a los que accede son “chupables”, sea el chupete, su mano, el sonajero. Es un modo de incorporación de elementos extraños al organismo que son reelaborados, modificados en función de las estructuras orgánicas que lo asimilan. Otro ejemplo es el proceso de alimentación. El otro estadio es el de acomodación que es la acción del objeto sobre el sujeto, la modificación que el sujeto experimenta en virtud del objeto. El equilibrio entre la acomodación y la asimilación implica la adaptación inteligente al mundo. La inteligencia es adaptación.

Lew Vigotsky, contemporáneo de Piaget, nacen en el mismo año, 1896, Vigotsky muere joven en 1934, escribe *El desarrollo de los fenómenos psíquicos superiores*, publicado por primera vez en 1931; momento en que Piaget todavía no había escrito su obra maestra *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, editada originalmente en 1936. No obstante, existen numerosos puntos de contacto a nivel teórico.

Vigotsky focaliza su interés en los determinantes sociales en el origen y desarrollo de los procesos psicológicos del individuo, puesto que considera inescindible al sujeto de la sociedad en la que vive.

El problema central que aparece planteado en los textos del autor es cómo el pensamiento o la memoria son transformados, de funciones primarias, “naturales”, en funciones específicamente humanas. Una de sus consideraciones más destacadas es la formulación de la “ley general del desarrollo de las funciones mentales superiores”. Por pertenecer a la especie el hombre nace provisto, por ejemplo de ojos y oídos que le permiten captar estímulos visuales y percibir de forma tridimensional o auditivos y procesar esos registros pero para acceder a las mencionadas funciones que incluyen la conciencia, la intención, la planificación, las acciones voluntarias y deliberadas es necesario el proceso de aprendizaje a partir de relaciones entre seres humanos. La internalización de la cultura llega a ser formadora de los procesos psíquicos superiores.

Para Vigotsky, “(...) la propia noción de “aprendizaje” la entiende como un proceso de enseñanza-aprendizaje donde están incluidos quien aprende, quien enseña y la relación social entre ellos, de modo coherente con la perspectiva sociohistórica (Kohl de Oliveira)” (Castorina, 1996, p. 17). En concordancia con lo anterior, postula la hipótesis de la “zona de desarrollo próximo”, señalando la distancia entre “el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (Vigotsky, 1979, p. 133). La zona de desarrollo próximo es entonces un “espacio dinámico”, puesto que lo que un sujeto hoy sólo puede llevar adelante en compañía de otro, en el futuro podrá hacerlo por su propia cuenta. (Castorina, 1996, p. 18).

Una de las tesis fundamentales de la teoría vigotskiana puede resumirse de la siguiente manera: la actividad educativa es constitutiva del curso del desarrollo del sujeto. Los docentes pueden brindar un aporte muy concreto en este sentido orientando el desarrollo del sujeto hacia la apropiación de los instrumentos de mediación cultural.

Dado que el aprendizaje de los alumnos se cumple al interior del vínculo con los docentes como mediadores de la apropiación de los contenidos curriculares transmitidos es importante que esa incidencia se lleve a cabo de la mejor manera posible.

Se puede acordar que para ambos autores las relaciones interpersonales como las intrapersonales son relevantes; Piaget considera que todo proceso cognoscitivo implica intercambio entre los niños, lo podemos hacer extensivo a los adultos, y otras personas, tanto como entre aquéllos y los objetos físicos.

La Psicología Genética está motivada por una pregunta epistemológica básica: ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento? De este interrogante fundante se desprende la pregunta ¿cómo hacemos los docentes para lograr que los alumnos lo logren? Preocupación central de la Didáctica constructivista. Ambas preguntas son de orden diferente: la primera, es epistemológica mientras que la segunda, es de aplicación. Piaget mismo señala las limitaciones que tiene la psicología y la sociología para resolverlas.

Según Delia Lerner (1996), Lic. en Ciencias de la Educación de la UBA e investigadora en didáctica de la lectura, escritura y la matemática, señala que:

La Didáctica es un intento de responder a preguntas relativas a la transformación de los conocimientos, pero se trata en este caso de una transformación que tiende hacia la adquisición de saberes específicos que han sido culturalmente producidos y cuya comunicación es responsabilidad de la institución escolar (p. 79).

De las experiencias didácticas realizadas dentro de la perspectiva constructivista se sigue que resulta de especial interés propiciar la cooperación entre los alumnos, ya que la confrontación entre distintos conocimientos específicos resulta insustituible para la formación del espíritu crítico Lerner continúa diciendo que

Al compartir la elaboración con otros sujetos, se producen conflictos sociocognitivos, conflictos que ya no son sólo intraindividuales (...) sino que se plantean entre sujetos diferentes que han realizado centraciones o

acciones opuestas, que tienen puntos de vista contrarios sobre el tema en discusión (p. 86).

Podemos preguntarnos ¿por qué son productivos estos conflictos? Porque obligan al sujeto a darse cuenta de la existencia de respuestas diferentes a la suya y atraen su atención sobre aspectos que no había considerado. El esfuerzo por llegar a acuerdos incrementa la actividad intelectual de cada uno de los participantes.

En el marco de un modelo didáctico que piensa al alumno como productor de conocimientos, y no como consumidor, el lugar del docente es el de coordinador de los intercambios, propiciador de nuevas preguntas y trasmisor de información válida pertinente al tema.

Lerner responde a la pregunta sobre cómo definir la enseñanza desde una perspectiva constructivista de la siguiente manera: “enseñar es promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela” (p. 98).

Importantes autores de la línea constructivista en educación han utilizado el concepto de “andamiaje” planteado originalmente por Woods, Bruner y Ross, en 1976 en función de experiencias realizadas con madres y sus hijos pequeños entre tres y cuatro años donde aquellas debían enseñarle a resolver un problema de construcción con bloques. La hipótesis de origen es que el adulto “sostiene” y “andamia” los intentos y los logros del niño en relación inversa a las competencias del pequeño: cuanto mayor sea la dificultad para resolver por sí sólo la tarea, mayor será las intervenciones y ayuda de la madre.

Trasladando estas experiencias a la situación de enseñanza aprendizaje formal, para que el alumno pueda ir construyendo aprendizajes significativos, es necesario comprender de qué manera las acciones de quien enseña apuntalan la construcción del saber. Se requiere un docente atento a proveerle al alumno los andamiajes justos y necesarios en cada momento del proceso. Si bien es el alumno el responsable último del aprendizaje, en la medida que va forjando su conocimiento otorgándole sentido y significado a los contenidos enseñados tal como lo señala C.Coll (1990, p. 203), es el docente quien determina, con su manera de actuar, que las actividades en las que participan

los alumnos permitan un mayor o menor grado de amplitud y profundidad de los significados construidos.

Recapitulando las referencias al marco teórico de referencia, sostenemos que nuestra propuesta se inscribe, desde un punto de vista general, en tiempos de desafío, donde la globalización y las nuevas tecnologías exigen repensar, entre otros temas, qué es el conocimiento y cómo se accede a él. Creemos que el rol de la universidad, en esta configuración, es el de convertirse en un espacio de trasmisión y producción de conocimientos, pero también de implicación con la sociedad y la comunidad a la que pertenece. Siguiendo a Peter Scott (1996), acordamos en que la capacidad de adaptación que la universidad ha tenido a lo largo de su historia no se perpetúa *per sé*, por el contrario, requiere un esfuerzo minucioso de todos sus integrantes, no sólo para sobrevivir sino para ser un pilar útil de la sociedad.

6. 2 Objetivos generales y específicos de la Propuesta Pedagógica

Objetivos generales

Reformular la modalidad de enseñanza y aprendizaje en el dictado de la asignatura Diagnóstico Psicopedagógico II a fin de alcanzar una adecuada construcción y coherente articulación teórico-práctica de las competencias y habilidades del rol profesional.

Promover las actividades de extensión a la Comunidad, implicando a los actores universitarios con las problemáticas reales de la población mediante la satisfacción de sus demandas y el asesoramiento sobre las acciones más adecuadas a seguir.

Objetivos específicos

Reelaborar el programa

Redistribuir los contenidos de la asignatura.

Redistribuir la carga de: horas presenciales

horas de trabajo en terreno
horas de supervisiones grupales.

Gestionar un espacio institucional que requiera asesoramiento psicopedagógico para que los alumnos realicen sus prácticas profesionales.

Generar espacios de consultoría, supervisión grupal y seguimiento de la práctica profesional.

Diseñar una nueva modalidad de trabajo práctico en terreno exenta de las contradicciones diagnosticadas.

Desarrollar estrategias para que los estudiantes se entrenen en las peculiaridades del lenguaje para comunicarse con los distintos involucrados en su práctica.

Redefinir los criterios de evaluación y calificación.

Construir instrumentos que permitan evaluar la eficacia de las innovaciones introducidas por la PPS en la cursada.

6.3 Metodología de implementación y desarrollo de la propuesta

Esta propuesta se realizará con los alumnos de tercer año de la carrera de Lic. en Psicopedagogía en la asignatura Diagnóstico Psicopedagógico II. Se implementará una prueba piloto a lo largo de un cuatrimestre de cursada finalizado el cual se realizarán evaluaciones de la experiencia: al interior de la cátedra, por parte de los alumnos y de las autoridades de la escuela involucrada.

1) Condiciones institucionales necesarias para la implementación del proyecto que cuenta con la aprobación /reconocimiento de la Universidad.

-Articulación y acuerdo con una institución de nivel medio que tenga la necesidad de servicios profesionales psicopedagógicos.

-Redacción de un convenio marco entre la Universidad y la escuela que regule las prácticas de los alumnos. La elaboración de este acuerdo será responsabilidad de los representantes legales de ambas instituciones.

- Disposición del siguiente Recurso humano: dos profesores titulares y una jefa de trabajos prácticos.

-Confeción de una carta modelo de solicitud de autorización a los padres de los alumnos de la escuela para la realización de la experiencia. La misma será entregada a las autoridades de la escuela para que la envíen a los padres.

-Solicitud a la escuela la selección de los alumnos que, a su criterio, presenten alguna dificultad en el desempeño escolar y/o en su conducta. Esto constituye la demanda o motivo de consulta manifiesto.

La cantidad de estudiantes que va a realizar la práctica determinará el cupo de demandas que podrán ser recibidas por parte de la escuela.

-Confeción del cronograma (grilla) que organiza el número de estudiantes de la facultad, los alumnos de la escuela y los consultorios/aulas asignados para la administración del diagnóstico.

2) Espacios de trabajo y cursada.

A) Presencial:

2.1 En la facultad:

-Dictado de clases teóricas y prácticas (análisis de casos, rol playing de administración de diferentes técnicas, práctica en la elaboración de hipótesis de casos, ejercicios de articulación teórica clínica, entre otras).

-Construcción de espacios de supervisión grupal de la experiencia en terreno.

2.2 En la escuela:

El personal de la cátedra acompaña a los estudiantes en la experiencia y dispone tres espacios diferenciados: consultorio/aula donde el estudiante está con el alumno a quien administra el diagnóstico abreviado, consultoría individual y supervisión grupal de la práctica.

B) No presencial:

-Consultoría on line: disponibilidad de intercambio por mail con los docentes de la cátedra entre una clase y la siguiente para que los alumnos puedan disipar sus dudas en cuanto al trabajo con el material que se encuentren analizando.

-Elaboración del diagnóstico y devolución para presentar por escrito, en primera instancia, a la cátedra y luego a los directivos y docentes de la escuela.

3) Sistema de evaluación: un primer parcial presencial escrito individual, un segundo parcial constituido por la presentación individual del caso que tuvieron a cargo y finalmente una presentación grupal en modalidad de ateneo de uno de los casos a elección de los alumnos.

6.4 Resultados Esperados

La puesta en práctica de la Propuesta Pedagógica Superadora lograría una fluida articulación teórico-práctica que posibilite el desarrollo del criterio clínico y la responsabilidad profesional en el alumno; conectando universidad, comunidad y servicios de salud tanto públicos como privados mediante la satisfacción de demandas reales.

Entre los resultados favorables esperados destacamos:

- Para los docentes posibilita
 - una articulación entre la teoría y la práctica genuina y eficiente. El docente tiene la posibilidad de ejercer presencialmente el rol de supervisor, esperable en toda práctica de la salud.
 - el desempeño *in situ* (necesidad real de parte de la institución educativa y en un contexto profesional real, la escuela) hace

innecesario realizar adaptaciones artificiales de consignas y aspectos técnicos del trabajo profesional, liberando de esta carga al docente y permitiéndole asimismo ver a los alumnos convertir la teoría en intervención.

Se convierte entonces en una experiencia gratificante para el profesor que inicia a los estudiantes en su futuro rol profesional.

- Para los alumnos brinda
 - la ocasión de tener una experiencia vivencial del ejercicio del rol profesional.
 - la posibilidad de adquirir las competencias comunicacionales en función de los diferentes destinatarios involucrados en su práctica: adolescentes, padres, docentes, directivos.
 - entrenamiento en la toma de decisiones desde su rol profesional.
 - aprendizaje sobre la gestión de derivaciones y familiarización con los recursos del sistema educativo, de salud y desarrollo social disponibles.
 - práctica en la administración de los tiempos institucionales disponibles y los requeridos por cada técnica.

- Para la disciplina: propicia el mejoramiento de la articulación teórico – práctica y el entrenamiento del rol profesional.

- Para la facultad: abre la conexión con la comunidad. El objetivo de la facultad es formar profesionales idóneos y, habitualmente, lo hace sólo a puertas cerradas, con esta modalidad lleva sus alumnos a la comunidad para satisfacer las necesidades sociales.

- Para la escuela media: da respuesta profesional *ad honorem* a sus motivos de consulta, quedando así tendido un puente anticipado con la universidad que representa la instancia siguiente en la continuidad de los estudios para los alumnos.

7. CONCLUSIÓN. Hacia una articulación genuina y eficiente entre la teoría y la práctica profesional en la actual formación de los psicopedagogos.

En el presente trabajo nos hemos ocupado de la práctica docente universitaria en el campo de la psicopedagogía. Partimos de una pregunta: ¿cuál es la universidad que la sociedad necesita en los inicios del siglo XXI? Sintetizando lo trabajado, destacamos que la misión actual de la universidad es formar profesionales idóneos, preparados para dar respuesta a los problemas que la sociedad plantea. Profesionales provistos de una sólida capacitación en servicio que les permita desenvolverse adecuadamente con conocimientos teóricos actualizados, como así también, ser lo suficientemente flexibles como para lograr la empatía con sus consultantes y ser sensibles a los cambios que las nuevas configuraciones de la sociedad van delineando.

Teniendo en cuenta nuestras consideraciones sobre la misión general de la universidad en nuestros tiempos, nos hemos enfocado en repensar la asignatura Diagnóstico Psicopedagógico II dentro de la carrera de Psicopedagogía. Elegimos trabajar con esta materia ya que, siendo una asignatura avanzada en el programa, se erige como lugar clave de articulación entre los saberes ya construidos y los nuevos a desarrollar en el último tramo de la formación. Resultando así un gozne muy importante para favorecer el buen posicionamiento de los alumnos en el ejercicio de su futuro rol profesional.

Históricamente, asignaturas como aquella a la que nos referimos fueron ubicadas en el último tramo de la carrera de grado pues son altamente anticipatorias al desarrollo en lo real de las incumbencias profesionales, operan a modo de síntesis integradora de lo ya transitado así como nuevo punto de partida para las materias que restan cursar. Lo habitual en la modalidad didáctico pedagógica que se ha sostenido en este tipo de asignaturas ha sido que, pese a sus objetivos manifiestos, la totalidad del desarrollo de la materia quedara circunscripta predominantemente al ámbito áulico. Frecuentemente, la propuesta ha sido empelar el estudio de casos antes que la tarea en la comunidad misma, que prevalezca la demanda de formación del alumno por sobre las problemáticas de la población, y que, por tanto, se corriera el riesgo de que el perfil del egresado finalmente se

asemejara más a un evaluador o administrador de técnicas que un profesional de la clínica psicopedagógica.

Desde ya que ser docente en dicho contexto también se constituía solamente al interior del ámbito áulico, supervisando y evaluando el grado de eficacia y eficiencia con el que todo lo dicho se llevaba a cabo. A su vez, se dificultaba la trasmisión de cuestiones de la articulación teórico práctica que indefectiblemente están presentes en la clínica y que son del orden de la experiencia y la vivencia en el vínculo con los sujetos y no pueden ser recreadas en modo alguno en el aula.

En síntesis, se corría el riesgo de la pérdida del objeto de la clínica, pilar fundamental de este tipo de materias.

Nos hemos ocupado de relevar las dificultades que acarrea para la formación de Psicopedagogos el modo en el cual la materia se dicta dentro del ámbito universitario. Actualmente, tal como hemos descripto, luego de la transmisión de contenidos teóricos, se procede a la ejercitación de las diferentes técnicas recurriendo al método de estudio de casos. Este estilo de práctica áulica del *como sí*, ficcionaliza la tarea de modo tal que la simulación acaba resultando demasiado distante de la experiencia real posterior a la que los profesionales deberán disponerse. Esta distancia la hemos comprendido como un vacío que la facultad deja, que los futuros profesionales notan y que resiente negativamente los primeros tramos de su inserción laboral con perjuicio para ellos y la comunidad en la cual se inscriben.

Al mismo tiempo, hemos dado cuenta de que puertas afuera de la universidad, se encuentran las escuelas, los Centros de Salud y demás instituciones con altísima demanda de atención profesional en el área de la Psicopedagogía y la imperiosa necesidad de dar respuesta para mejorar la calidad de vida de la comunidad.

Tenemos entonces, por un lado, a la facultad que no está pudiendo preparar del mejor modo a sus estudiantes avanzados para el mundo del trabajo y, por otro lado, una numerosa cantidad de instituciones que no llegan a satisfacer la demanda de atención especializada. Nos preguntamos ¿por qué no unir estos dos polos para mutuo beneficio? Teniendo esta idea en mente, hemos elaborado la Propuesta Pedagógica Superadora donde proponemos la

reorganización de la materia y la inclusión de prácticas pre profesionales en terreno en convenio con instituciones de nivel medio.

Habiendo propuesto también cómo salvar las instancias burocráticas y administrativas de las instituciones participantes, consideramos que la viable aplicación de nuestra propuesta resuelve los problemas señalados. Convirtiendo las prácticas del *como si* en entrenamientos llenos de contenido con dirección y significado. Entrenamiento que porta el sentido pleno de formar a nuestros estudiantes en un ámbito cuidado con la cercanía suficiente al ámbito de la práctica profesional como para que adquieran esas competencias que sólo terminan de anclarse en el hacer mismo. Brindando, simultáneamente, respuesta a una necesidad de asesoramiento y atención calificada de las instituciones que así lo demandan. Proponemos así un modo de religar conocimiento y necesidad, uno de los pilares del ejercicio de toda profesión.

La universidad es un ámbito académico con la misión de formar profesionales de excelencia. Se trata de un espacio vivo donde el conocimiento está puesto en circulación, tanto desde el enfoque de la reproducción como también de la investigación, y estimamos que la posibilidad de mejorar la calidad de la capacitación que brinda es infinita. Nuestra propuesta tiene el objetivo de constituir un aporte dentro de este desafío constante.

Consideramos que es de suma importancia que la formación universitaria incluya prácticas del tipo que proponemos y no que las deje libradas a la suerte de cada profesional recién recibido. Resulta fundamental que los docentes acompañemos a los estudiantes en el tránsito a los ámbitos de desempeño profesional real; poniendo el cuerpo y ayudando a nuestros alumnos a que también lo hagan, brindándoles el andamiaje justo y necesario que les permita desarrollar la confianza básica para poder desenvolverse más tarde en las actividades propias del psicopedagogo.

La enseñanza de un modelo de diagnóstico psicopedagógico implica la transmisión del procedimiento para su realización a través de diferentes instrumentos como son las técnicas y tests que deben ser integrados en una lectura clínica. El planteo desde la cátedra es ayudar a que los alumnos aprendices tengan la posibilidad de reflexionar sobre cada instrumento en relación a la finalidad de su aplicación en un contexto cambiante. La posibilidad de realizar diagnósticos en una institución educativa con los diferentes actores

consultantes y sus problemáticas reales es una manera de lograr el objetivo planteado. Al tiempo que nos permite salvar el inconveniente de que los alumnos llegaran recién en el último año de su carrera a conectarse con sujetos, de carne y hueso, con demandantes reales, con necesidad de ser escuchados y recibir respuestas igualmente reales.

La innovación sugerida proporciona a los docentes involucrados la posibilidad de hacer una articulación entre la teoría y la práctica genuina y eficiente. El docente tiene la posibilidad de ejercer presencialmente el rol de supervisor, esperable en toda práctica de la salud. Por su parte, el desempeño *in situ* de los estudiantes avanzados hace innecesario realizar adaptaciones artificiales de consignas y aspectos técnicos del trabajo profesional, liberando de esta carga al docente y permitiéndole asimismo ver a los alumnos convertir la teoría en intervención. La institución educativa de nivel medio que recibe a los practicantes, acompañados siempre de los docentes universitarios, obtiene la orientación profesional cualificada respecto a las dificultades que detectaron durante el proceso educativo de algunos de sus estudiantes. Los estudiantes avanzados durante las prácticas, encuentran la oportunidad de conocer un contexto real de trabajo, teniendo la ocasión de llevar sus conocimientos teóricos a la aplicación práctica con sujetos que los necesitan genuinamente. Se convierte entonces en una experiencia gratificante para todos los intervinientes: el profesor que inicia a los estudiantes en su futuro rol profesional, el estudiante que se acerca a su futuro ámbito de trabajo y se contacta con la población padeciente y la comunidad educativa que recibe respuestas para mejorar la calidad de la educación que propicia.

La puesta en práctica de la Propuesta Pedagógica Superadora lograría de esta manera una fluida articulación teórico-práctica que favorece el desarrollo del criterio clínico y la responsabilidad profesional en el alumno; conectando universidad, comunidad y servicios de salud tanto públicos como privados mediante la satisfacción de demandas reales.

Nuestra propuesta toma en cuenta la situación actual tanto en lo referido a las reglamentaciones y leyes vigentes, como a los aspectos vinculados a los diferentes actores involucrados. Asimismo, exige una continua revisión que

permita contemplar los cambios que se produzcan en cualquiera de las diversas áreas que conecta y docentes atentos y flexibles a las variaciones, capaces de responder a ellas con celeridad y profesionalismo.

Finalmente, retomamos la noción de que el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje es una tarea continua que, por definición, no llega a una conclusión que obtura. Las sociedades son organismos vivos, en permanente cambio. La educación está siempre incluida en ese movimiento vital y tiene que estar atenta a la renovación permanente de las necesidades de todos quienes forman parte de esta trayectoria. En este sentido, la “conclusión” de este trabajo no quiere cerrar en modo alguno las puertas sino dar un paso más en esta aventura incesante de capacitar profesionales dedicados a la comunidad de la que formamos parte.

Nuestra propuesta, si bien estimamos que dará solución a los problemas que motivaron este trabajo, requerirá un monitoreo cuidadoso y sostenido a fines de estar siempre atentos a otros emergentes que pudieran surgir y para los cuales habrá que pensar, llegado el momento, nuevas maneras de resolución. Las problemáticas de la población, que podemos reconocer en las instituciones de formación a las que pertenecemos, son epocales y las propuestas de mejora han de ser siempre contextuales. La inestabilidad inherente a los procesos de transformación, como lo son las capacitaciones de profesionales, exige a favor de su actualización continua y de excelencia docentes suficientemente sensibles y flexibles capaces de seguir pensando su práctica de modo activo y creativo frente a los cambios que se suscitan.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.me.gov.ar>
- Biggs, J. (2005). *La calidad del aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Bleger, J. (1983). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (Marzo, Abril 2000). "Prerrequisitos de constitución del sujeto cognoscente y sus fracasos". *Revista Ensayos y Experiencias Año IV(32)*, 3-17.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Brunner, J.J. (1990). *Educación Superior y Cultura en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura.
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Salud Pública. "Programa docente de la residencia de Psicopedagogía". Dubkin, S. y Fernández, C. Recuperado de [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/res/prog/psicoped .pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/res/prog/psicoped.pdf)
- Camilloni, A.W., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto M., Barco, S. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As: Paidós.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Castorina, J.A. (2012). *Psicología y Epistemología Genéticas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Castorina, J.A; Ferreiro, E. y otros (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Coll Salvador, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Conferencia de Rectores de Universidades Españolas –CRUE-(Barcelona: 2000). Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- CRESALC (1996). Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Yarzabal, L. (dir.). La Habana, Cuba 18 al 22 de noviembre.

- Davini, M. C. (1995). *Investigación Pedagógica y Práctica Educativa. Educación permanente en salud*. Washington, D.C. Organización Panamericana de la salud. Serie Paltex N°38.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1990). El yo y el ello. En J.L. Etcheverry. (trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud*. (vol. 19, pp. 13-59). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1923).
- García Arzeno, M.E. (1992). *Nuevos aportes al psicodiagnóstico clínico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hernández, F., Sancho, J. M. (1993) *Para enseñar no basta saber la asignatura*. Paidós: Barcelona.
- Informe Universidad 2000 de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE). Barcelona, 2000. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Laplanche, J; Pontail, J.B. (1974). *Diccionario de Psicoanálisis* (2ª ed.). Buenos Aires: Labor.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Maldonado, H. (2001). *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba: Editorial Espartaco.
- Müller, M. (2000). Perspectivas de la Psicopedagogía en el comienzo del milenio. *Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL*, 1(2), p. 1-10. Recuperado de <http://psico.usal.edu.ar/psico/perspectivas-psicopedagogia-comienzo-milenio>
- Ocampo, M.L. (y otros) (2000). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pain, S. (2000). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pérez Gómez, A. (2008). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En Gimeno Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-31). Madrid: Ed. Morata.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Pozo Municio, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salonia, A. (1981). *Educación y Política Nacional. Proyecto CINA E*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Sandoval, R. (1998). *Teorías del aprendizaje*. Quito: Editorial AFEFCE.
- Schlemenson, S (2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el Diagnóstico Psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Scott, P. (1996). “El rol cambiante de la Universidad en la producción de nuevo conocimiento”. Ponencia presentada en el XVIII Foro de la European Association for Institutional Research. Budapest, 25-28 de agosto.
- Vigotsky, L (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo editorial Grijalbo.

9. ANEXOS

9.1 Plan de estudios de la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad escenario para la Propuesta Pedagógica Superadora.

PLAN DE ESTUDIOS		
AÑO	PRIMER CUATRIMESTRE	SEGUNDO CUATRIMESTRE
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología • Biología Humana • Sociología • Filosofía • Antropología 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría, Modelos y Prácticas I • Neurología y Neurociencias • Psicología Social • Psicología Evolutiva I • Psicoanálisis
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría, Modelos y Prácticas II • Psicopatología • Historia de la Educación • *Metodología de la Investigación I • Psicología Evolutiva II • Pasantía Institucional I 	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías Modelos y Prácticas III • Diagnóstico Psicopedagógico I • Pedagogía • Metodología de la Investigación II • Epistemología • Pasantía Institucional II
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías Modelos y Prácticas IV • **Psicopatología y Clínica Psicoanalítica • Psicopedagogía y Lenguaje • Diagnóstico Psicopedagógico II • Didáctica I • Pasantía Institucional III 	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías y Modelos y Prácticas V • Clínica Psicopedagógica I • Psicopedagogía y Matemática • Diagnóstico Psicopedagógico III • Didáctica II • Pasantía Institucional IV
ANALISTA EN ASISTENTE PSICOPEDAGÓGICO (Título Intermedio)		
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de Grupos • Psicopedagogía Institucional • Orientación Vocacional I • Psicopedagogía en Educación Especial • Práctica Profesional I • Clínica Psicopedagógica II 	<ul style="list-style-type: none"> • Clínica Psicopedagógica III • Orientación Educacional • Orientación Vocacional II • Psicopedagogía Laboral • Taller de Tesina • Práctica Profesional II
Título de grado: Licenciado en Psicopedagogía Requisito de Idioma: (*) Examen en operación básica de Herramientas Informáticas antes de rendir "Psicología de la Educación". (**) Examen de Comprensión del idioma Inglés antes de rendir "Diagnóstico Psicopedagógico II".		

Perfil del Egresado:

El egresado de Psicopedagogía es un profesional capacitado teórica y prácticamente, apto para identificar dificultades de aprendizaje en un grupo o un individuo. Además, es capaz de innovar en técnicas de tratamiento e integración en pos de perfeccionar las condiciones educativas existentes. Es un profesional idóneo para trabajar con alumnos que tengan dificultades particulares o minusvalías físicas y/o psíquicas en su proceso formal educativo

Asimismo, el Licenciado es una persona proactiva en el ámbito del estudio y la investigación de la educación en búsqueda de nuevas técnicas, tecnologías y modelos, su adaptación y aplicación a diferentes contextos sociales, culturales y económicos.

9.2 Convenio Marco de Prácticas Profesionales Supervisadas

Entre, en adelante denominada "LA EMPRESA" representada en este acto por, DNI, con domicilio legal en, de la ciudad de, y la UNIVERSIDAD "X", en adelante denominada "LA UNIVERSIDAD", representada en este acto por el Sr. Rector, DNI, con domicilio legal en, convienen en celebrar el presente CONVENIO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS, que se regirá por las siguientes cláusulas.-----

MOTIVACIÓN

La evolución del sistema educativo en los últimos años así como en los requerimientos de los sectores productivos han promovido la implementación de cambios profundos en la formación de los profesionales. Estos cambios se han reflejado a su vez en nuevas propuestas en los planes de estudio de las carreras universitarias incluyendo el desarrollo de líneas de articulación y formación con los otros niveles educativos del sistema, por un lado, y con el sistema productivo por otro.

OBJETIVOS

Los objetivos de las prácticas profesionales supervisadas son los que a continuación se detallan:>

- 1) Posibilitar que los alumnos involucrados –en adelante PRACTICANTES-, estudiantes regulares de LA UNIVERSIDAD, completen su formación profesional poniendo en práctica los conocimientos adquiridos durante sus estudios universitarios mediante el desarrollo programado de actividades propias del ejercicio profesional.
- 2) Lograr que los PRACTICANTES tomen contacto con el ámbito en el que se desenvuelven las empresas u organismos públicos o privados afines a su formación.
- 3) Capacitar a los PRACTICANTES en el conocimiento de las características fundamentales de la relación laboral y otros aspectos que les serán de importancia en su posterior ejercicio profesional.
- 4) Favorecer en los PRACTICANTES el desarrollo de aptitudes y actitudes que faciliten la integración en un grupo laboral a la vez de dar continuidad a la formación de la conciencia de su futuro compromiso profesional.

ARTICULADO

Art. 1ro: Las partes se comprometen a implementar el Sistema de Prácticas Profesionales Supervisadas asumiendo que su ejercicio no da lugar a ningún otro vínculo para los PRACTICANTES mas allá del ya existente entre cada uno y la

UNIVERSIDAD, no generándose relación jurídica alguna con el organismo público o privado en donde se efectúa la práctica.

Art. 2do: Las prácticas tendrán un período de duración máxima de seis meses pudiendo ser concretadas en cualquier época del año. A su vez, las prácticas tendrán una carga horaria máxima de ocho horas diarias que, sumadas, no deben resultar más de trescientas horas en total. Las prácticas se desarrollarán en el ámbito de la EMPRESA o en los sitios que ésta designe al efecto, de acuerdo con las actividades previstas en el plan de trabajo y dentro de los días y horarios habituales para su personal regular.

Art. 3ro: Los PRACTICANTES deberán ser estudiantes en condiciones de regularidad según las normas que estén vigentes en la UNIVERSIDAD al momento de la inscripción de los postulantes.

Art. 4to: La UNIVERSIDAD realizará una preselección de los estudiantes mediante una convocatoria a inscripción de postulantes en la que se detallarán las características de la actividad, condiciones de admisión y cantidad de postulantes a incorporar. Por su parte la EMPRESA seleccionará a los PRACTICANTES de entre los preseleccionados mediante los procedimientos que son habituales para la incorporación de personal a su ámbito, dentro de los 30 días hábiles de recibida la nómina de preseleccionados. Determinado el grupo de PRACTICANTES, la nómina será de inmediato comunicada a la UNIVERSIDAD y, con cada uno de ellos en particular, se suscribirá un acuerdo de compromiso que exprese las condiciones de desarrollo de la práctica.

Art. 5to: Previo a cada convocatoria la UNIVERSIDAD y la EMPRESA acordarán el programa de actividades a desarrollar por cada PRACTICANTE o grupo de PRACTICANTES a ser incorporados. El carácter de estas actividades será indicativo del o los Departamentos Académicos que canalizarán, por parte de la UNIVERSIDAD, el seguimiento de las prácticas, prestando a su vez toda la colaboración que sea necesaria y posible conducente al éxito de las actividades. Para favorecer el cumplimiento de los programas estos Departamentos nombrarán un docente TUTOR para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la organización y del contralor general de las condiciones del acuerdo de la práctica profesional. Este TUTOR deberá revestir como Profesor de la UNS y no tener vinculación con la EMPRESA. Por su parte, la EMPRESA designará de entre su personal a un INSTRUCTOR que orientará, coordinará y supervisará el trabajo de los PRACTICANTES.

Art. 6to: Cada PRACTICANTE se comprometerá al cumplimiento de los reglamentos y disposiciones internas de la EMPRESA así como de las obligaciones convenidas, con diligencia, puntualidad, asistencia regular, dedicación y adecuada presentación. Al considerarse a las instalaciones de la EMPRESA, durante el transcurso de la práctica profesional, como una extensión del ámbito de aprendizaje, los PRACTICANTES quedarán sometidos a la potestad disciplinaria de la UNIVERSIDAD.

Art. 7mo: Cada PRACTICANTE deberá considerar información confidencial toda la que reciba o llegue a su conocimiento relacionada con actividades, personal, proveedores, procesos, fórmulas, métodos, proyectos en desarrollo y procedimientos a los que tenga acceso, sea en forma directa o indirecta. La no observación comprobada de este artículo, será motivo suficiente por parte de la EMPRESA para solicitar la rescisión del Convenio Particular que la vincula con el PRACTICANTE.

Art. 8vo: La EMPRESA se compromete a brindar a los PRACTICANTES todo beneficio que se le acuerde a su personal regular en materia de comedor, descansos, transporte, etc., conforme a las circunstancias de la actividad y sus modalidades. A su vez, se compromete a facilitar la supervisión por parte de la UNIVERSIDAD de las actividades realizadas por los PRACTICANTES.

Art. 9no: Al finalizar cada período de práctica individual los PRACTICANTES se comprometerán a entregar, tanto a la EMPRESA como a la UNIVERSIDAD, un informe final de su práctica. Por su parte, la EMPRESA redactará y entregará a la UNIVERSIDAD un reporte que describirá las actividades desarrolladas por el o los PRACTICANTES, incluyendo una evaluación cualitativa de su desempeño, más un certificado consignando la cantidad de horas totales empleadas. A su vez, confeccionará para cada PRACTICANTE un certificado en que conste el desarrollo de la práctica.

Art. 10mo: Además del seguro de vida que la UNIVERSIDAD prevé para todos sus estudiantes, la UNIVERSIDAD contratará para cada PRACTICANTE un seguro adicional por accidentes acaecidos en tanto se desarrolla cada práctica. La UNIVERSIDAD no contemplará ninguna otra forma indemnizativa de la práctica más allá de la mencionada.

Art. 11ro: El presente acuerdo tendrá una duración de doce (12) meses a partir de su suscripción y será renovado en forma automática por períodos posteriores iguales hasta tanto alguna de las partes requiera su finalización, debiendo al efecto denunciarlo con no menos de treinta días de anticipación. En caso de ocurrir esta situación, las partes observarán hasta su finalización los compromisos y formalidades derivados de las prácticas eventualmente en curso en la oportunidad.

Art. 12do: Ambas partes convienen que, por cualquier contingencia derivada del presente acuerdo, se someterán a los Tribunales de Justicia Federales de Bahía Blanca, constituyendo como sus domicilios especiales los consignados al principio del presente acuerdo.

9. 3 Reglamento para los alumnos de las Prácticas Profesionales Supervisadas (Aprobado por Resolución de Rectorado N°478/10)

1. Introducción

La Práctica Profesional Supervisada (PPS) es una actividad curricular y en consecuencia obligatoria, en la que el alumno realiza actividades contempladas en los alcances del título y relacionadas con el medio real de desempeño de la profesión. En todos los casos, el acto de postulación y aceptación de una PPS por parte del alumno lleva implícito el compromiso de cumplir con el presente reglamento.

2. Objetivos

2.1. Sus objetivos con relación a los alumnos son:

1. Integrar los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación académica de la carrera, enfrentándose con problemas reales de la profesión y con las tecnologías disponibles en el medio.
2. Tomar contacto con la forma de ejercer la profesión en distintos sectores empresariales, públicos, e instituciones no gubernamentales, en forma gradual y supervisada.
3. Integrarse a grupos sociales laborales afines a sus futuras tareas profesionales, que le permitan experimentar las relaciones interpersonales dentro de una organización laboral.
4. Explorar posibles campos laborales para el ejercicio profesional
5. Consolidar las competencias adquiridas durante la formación académica para el análisis de problemas, para la formulación de alternativas y propuestas de resolución, organización y dirección de tareas aplicadas a la profesión y adquirir la capacidad de establecer criterios claros al momento de actuar ante situaciones emergentes.

2.2. Con relación a la propia universidad, la Práctica Profesional Supervisada procura:

1. Recabar, mediante el intercambio con los sectores productivos y de servicios, tanto públicos como privados, información relevante para la actualización de los planes de estudios de las carreras profesionales que se imparten en la Universidad
2. Desarrollar actividades que refuercen la relación entre la Universidad y el medio social, favoreciendo el intercambio, la transferencia del conocimiento y el enriquecimiento mutuo.

3. Marco Regulatorio

3.1. El marco regulatorio para el desarrollo de la Práctica Profesional Supervisada – PPS- está contenido en las Resoluciones ME 1231/01 y ME 1054/02, las recomendaciones de la CONEAU para la acreditación de carreras profesionales, el presente Reglamento, las Resoluciones del Ministerio de Educación que otorgan Validez Nacional a los títulos respectivos, las disposiciones complementarias que puedan elaborar los Departamentos de la Universidad para responder a requerimientos específicos de cada carrera, y los Convenios Marco que la Universidad celebre con las instituciones y organismos públicos y privados que se constituyan en receptores de los alumnos.

3.2. Dichos acuerdos deberán contener las responsabilidades que asume cada parte para el normal desenvolvimiento de la actividad propuesta.

4. Estructura

4.1. Las PPS podrán desarrollarse en sectores productivos y/o de servicios, en Empresas o instituciones privadas o públicas con o sin fines de lucro (como ser reparticiones, empresas constructoras, consultoras, etc.), en Instituciones no gubernamentales de Investigación y Desarrollo que realicen actividades en cooperación con sectores productivos y/o de servicios, o bien en proyectos concretos desarrollados por la Universidad para estos sectores o en cooperación con ellos

1. Las PPS podrán adoptar las siguientes modalidades en tanto cumplan con los requisitos establecidos en el Plan de Estudios correspondiente y en el presente Reglamento

Las PPS podrán realizarse en una de las siguientes modalidades:

Modalidad A: en establecimientos u organismos públicos o privados que hayan firmado un Convenio Marco con la Universidad a tal fin. Además deberán acordar un convenio específico para cada alumno.

Modalidad B: en una empresa, establecimiento u organismo público o privado que acredite, a través de la certificación que requiera la universidad, que el alumno desempeña tareas laborales en la misma. Dichas tareas deberán estar directamente relacionadas con las actividades profesionales de la carrera, y deberán estar aprobadas por la Comisión de PPS de cada Departamento.

Modalidad C: se realiza mediante Pasantías desarrolladas en establecimientos u organismos públicos o privados, surgidas de un acuerdo entre la Universidad y las entidades que reciban pasantes, según el marco normativo correspondiente a la realización de pasantías. La convalidación de cada pasantía como PPS deberá ser aprobada por la Comisión de PPS de cada Departamento.

4.3. Si bien las PPS no generan ninguna relación jurídico-laboral, sí generan en el alumno el compromiso de representar permanentemente a la Universidad a través del buen desempeño y cumplimiento de la labor asignada.

4.4. El comportamiento y el desempeño de los alumnos durante las PPS deberán adecuarse a la normativa vigente de la Universidad Caece (el presente reglamento, Reglamento General de Enseñanza, Reglamento de Disciplina y código de ética y toda otra reglamentación que disponga la Universidad).

5. Comisión de Práctica Profesional Supervisada

5.1. Los Departamentos que imparten carreras cuyos Planes de Estudios disponen la realización de Prácticas Profesionales Supervisadas, conformarán (por Departamento) una Comisión de PPS integrada por los profesores a cargo de las prácticas. Las autoridades académicas de los Departamentos correspondientes podrán formar parte de dichas comisiones en caso de ser necesario.

5.2. Serán funciones de la Comisión:

1. Evaluar los Convenios Marco que den el espacio para desarrollar las PPS.
2. Aprobar los convenios específicos, proyectos, plan de trabajo e Informes Finales.

3. Convalidar las PPS que se realicen en las modalidades B y C.
4. Establecer estándares de calidad para evaluar los Informes finales.
5. Resolver toda cuestión que se presente durante el desarrollo de las actividades no comprendidas en este Reglamento ni en las normativas y reglamentos vigentes en la Universidad.

6. Duración y carga horaria de la PPS

6.1. El alumno que realiza una PPS debe acreditar en la entidad seleccionada la carga horaria que establezca el Plan de Estudios respectivo. Las horas mencionadas serán aquellas realmente ejecutadas en la entidad seleccionada, no incluyendo en este tiempo la preparación del Informe Final a presentar por el alumno para la aprobación de la PPS.

6.2. El horario de realización será establecido de común acuerdo entre la entidad receptora y la Universidad y deberá consignarse en el Plan de trabajo presentado por el alumno y aprobado por la Comisión de PPS.

7. Requisitos y procedimiento de Inscripción

1. Ser alumno activo de la Universidad (ver reglamento de enseñanza)
2. Reunir las condiciones establecidas en el Plan de Estudios de la carrera para su realización.
3. Formalizar la inscripción a la PPS a través del Sistema de Información de la Universidad Caece.
4. Elevar a la Dirección del Departamento la Solicitud de realización de PPS-Formulario IV-, proponer la Entidad anfitriona y acompañar un Plan de trabajo refrendado por el Profesor responsable de la misma. El Director de Departamento o quién éste designe girará la documentación a la Comisión de PPS, la que aprobará la realización o indicará modificaciones en un plazo no mayor de treinta días.

8. Plan de trabajo

El Plan de Trabajo deberá contener:

1. La propuesta de la actividad concreta a realizar y la aprobación de la propuesta por parte de la Entidad receptora
2. La siguiente información:
3. Datos del Alumno
4. Datos de la Entidad receptora y del responsable de la PPS por parte de la misma
5. Objetivos
6. Justificación según los alcances del título
7. Análisis de factibilidad
8. Descripción detallada de las tareas que comprenderán la Práctica
9. Cronograma detallado
10. Resultados a obtener
11. Indicadores de cumplimiento

9. Supervisión

La entidad receptora designará un responsable del alumno durante su PPS y elevará a la Universidad un Informe al final de su realización – Anexo I-. La Universidad designará al docente responsable de la Práctica, que supervisará la actividad del alumno en la Entidad receptora, será el interlocutor de la misma e integrará la Comisión de PPS del Departamento, y el Tribunal evaluador encargado de aprobar el Informe Final del practicante –Formulario V-.

10. Evaluación y promoción

10.1. El alumno registrará todos los datos, desarrollos y resultados de sus tareas en forma metódica y rigurosa, para elaborar y conformar el Informe Final de la PPS – cuyo formato le será suministrado por el profesor tutor a cargo de la misma- que deberá presentar ante la Comisión de PPS en un plazo de 30 días corridos, a partir de la finalización de las tareas de práctica correspondientes. Dicho Informe Final será presentado al Profesor Tutor, quien a su vez lo elevará a la Comisión de PPS y le hará llegar una copia a la Entidad donde se desarrolló la PPS.

10.2. El Informe Final deberá estar acompañado de dos informes complementarios:

1. Un Informe del responsable por parte de la Entidad –Formulario V-, donde se llevó a cabo la PPS, en el que conste la evaluación de los trabajos desarrollados por el alumno.
2. Un Informe del Profesor Tutor –Formulario VI- responsable de la PPS en la Universidad, en el que indique no sólo el cumplimiento del Plan de Trabajo por parte del alumno, sino también una evaluación de las condiciones de realización de la misma con relación al desempeño del alumno y a la actuación de la entidad receptora.

10.3. El alumno deberá defender el Informe Final ante un Tribunal evaluador conformado por el docente a cargo de la PPS, integrantes de la Comisión de PPS o profesores del Departamento correspondiente que posean formación afín a la actividad desarrollada y que sean designados por la Comisión.

10.4. El Tribunal evaluador dispondrá de un plazo máximo de 30 días con posterioridad a la recepción del Informe Final para su evaluación y calificación, para lo cual deberá tener en cuenta si se ha cumplido el Plan de Trabajo y se han alcanzado los objetivos propuestos.

10.5. La defensa del Trabajo Final se llevará a cabo en las mesas de exámenes finales de la PPS. Los miembros del Tribunal evaluador calificarán al alumno y dispondrán la siguiente documentación para su archivo en el legajo del alumno: Informe final del alumno, informe final del responsable por parte de la entidad receptora, Informe final del Profesor a cargo de la PPS y el dictamen de la Comisión debidamente fundado. Esa documentación será archivada en el legajo del alumno. Por último deberán completar y firmar el Acta de examen correspondiente.

11. Evaluación de la actividad curricular y acciones de mejora

11.1. La Comisión de PPS se reunirá cada cuatrimestre con la Comisión de seguimiento curricular para analizar la evolución de las Prácticas Profesionales supervisadas, realizar la evaluación sobre la implementación de las mismas y requerir

los ajustes que estime necesario introducir y las eventuales modificaciones o agregados al presente Reglamento.

11.2. La propuesta de modificación del presente Reglamento será elevada al Consejo Superior a través del Director del Departamento.

9. 4 Carta modelo que la institución de nivel medio entrega a los padres para que autoricen el trabajo de los pasantes con sus hijos

Señores Padres:

En el marco del convenio de colaboración académica entre nuestro Instituto y la Universidad X, pasantes de la asignatura Diagnóstico Psicopedagógico II de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía realizarán un diagnóstico orientativo que nos aportará datos de importancia para mejorar el proceso educativo de sus hijos en nuestra cotidiana tarea.

Asimismo, les agradeceremos se sirvan contestar las preguntas de la historia clínica que adjuntaremos a la brevedad, ampliándolas o modificándolas a su criterio. La información que puedan proporcionar será de gran valor para la realización del trabajo.

Cualquier aclaración que crean necesaria quedamos a su disposición.

Si están de acuerdo con esta experiencia que consideramos muy beneficiosa para todas las partes involucradas, les pedimos completen la autorización que le adjuntaremos.

Desde ya, muchas gracias por su tiempo y su colaboración.

Sin otro particular, saludamos a Uds. muy atentamente.

.....

(firma)

(Esta carta tendría que ser firmada por las autoridades de la escuela media donde tendría lugar la práctica).

AUTORIZACIÓN

Por la presente dejo constancia de que he sido notificado de las condiciones de la experiencia y autorizo bajo mi responsabilidad a que mi hijo/a sea entrevistado por el pasante de la carrera de Psicopedagogía de la universidad X con el exclusivo fin de que se le realice un Psicodiagnóstico abreviado con fines orientativos.

Firma
Aclaración
DNI

9.5 Historia clínica modelo elaborada por la cátedra que la institución de nivel medio entrega a los padres de los alumnos a ser entrevistados para que la respondan.

Historia clínica

- I. **Datos de filiación**
- II. **Nombres** **y**
Apellidos.....
Apodo.....
Edad.....
Sexo.....
- III. **Lugar y Fecha de Nacimiento**.....
- IV. ¿Se encuentra actualmente bajo atención especializada?.....
¿Qué especialidad?.....

Datos Familiares

- 1. Padre
Nombre _____
Edad _____
Lugar y fecha de nacimiento: _____
Estudios _____
Ocupación _____
Estado civil actual _____
- 2. Madre
Nombre _____
Edad _____
Lugar y fecha de nacimiento: _____
Estudios _____
Ocupación _____
Estado civil actual _____
- 3. Componentes de la constelación familiar
Número de hermanos _____
Personas que conviven con el niño/a _____

V. Datos históricos
Embarazo

Cómo fue el embarazo: intencional..... accidental.....
Qué sexo esperaban
Hubo algún hermanito fallecido anterior al niño/a..... (sexo y edad).....
Hubo algún suceso importante como duelo o accidente, enfermedad o cualquier otro, antes o durante el embarazo).....
.....
Estado emocional de la madre cuando se enteró del embarazo y durante el mismo
.....
Tipo de vida durante el embarazo.....
Tiempo de la gestación (a término, prematuro).....
Parto

¿Dónde ocurrió el parto?.....
 ¿Quién acompañó a la madre?.....
 Cómo fue el parto.....Hubo anestesia?.....
 ¿Cuánto pesó?..... ¿cuánto midió?.....
 ¿Cuándo lo vio por 1ª vez la madre?.....
 ¿Qué sintió?.....
 ¿Cuándo fue el primer contacto con la madre?
 ¿Cuándo lo vio el padre?
 ¿Cuándo fue el primer contacto con el padre?
 ¿Cuándo lo vieron y cómo lo vieron otros miembros de la familia?

¿Lloró enseguida al nacer?.....
 ¿Se lo colocó en la incubadora?.....
 ¿Tuvo convulsiones?.....
 Otro dato de interés que quiera aportar

VI. Historia del desarrollo

1. Alimentación

¿Se lo amamantó?
 ¿Cuándo lo puso en contacto con el pecho?.....
 ¿Qué sintió frente al amamantamiento?.....
 ¿Cómo succionó?.....
 ¿Hubo lactancia natural, artificial o mixta?.....
 ¿Hasta qué edad tomó pecho/mamadera?
 ¿Cómo y cuándo pasó a alimentos sólidos?.....

Características actuales de la alimentación. Preferencias y dificultades.

2. Sueño

¿Durmió con los padres?..... ¿Hasta cuándo?.....
 ¿Usó algún objeto para dormir? (chupete, frazadita, muñeca.....
 ¿Quién y cómo hacía dormir al bebé?.....
 ¿Cómo y con quién duerme actualmente?.....
 Horas de sueño.....
 Pesadillas.....
 Temores

3. Cuidados

¿La madre trabaja?
 ¿A partir de qué edad del niño la madre reanuda su trabajo?.....
 Horario..... ¿Con quién se quedaba el niño?.....

4. Motricidad

- ¿Cuándo levantó la cabeza.....
- ¿Cuándo pudo darse vuelta por si mismo?.....
- ¿Cuándo se sentó sin ayuda.....
- ¿Cuándo gateó?.....
- ¿Cuándo se levantó y se sostuvo en pie por sus propios medios?.....
- ¿Cuándo empezó a caminar?.....
- ¿Quién le enseñaba y cómo?.....
- ¿Tenía tendencia a caerse o tropezarse?
- ¿Desde qué edad emplea bien cubiertos, vasos?.....
- ¿Cuándo aprendió a vestirse solo?
.....
- ¿Es diestro o zurdo?.....

5. Control de esfínteres

- ¿Cuándo empezó el control? De día..... De noche.....
- ¿Quién fue la persona encargada de enseñarle?.....
- ¿Qué dificultad encontró en ese aprendizaje?
.....

6. Desarrollo del lenguaje

- ¿Cuándo empezó a hablar? (palabras, frases)
.....
- ¿Su lenguaje era claro y correcto?
.....
- ¿Presenta defectos en el lenguaje?.....
- ¿Tiene habilidad para relatar acontecimientos?.....
- ¿Utiliza bien el lenguaje?.....

7. Hábitos y costumbres

- Cómo describirían a su hijo/a.....
.....
- Miedos.....
- ¿A qué le teme?.....
- ¿Pelea con frecuencia?.....
- ¿Con alguien en especial?.....
- ¿Sabe defenderse?.....
- Relación con sus hermanos, padres
.....
.....
.....
.....
- Relación con otras personas.....
- ¿Qué juegos prefiere?.....
- ¿Con qué y con quién juega?.....
- ¿Prefiere jugar solo?.....
- ¿Ve TV?..... ¿Usa computadora?.....
- ¿Cuánto tiempo al día?.....
- ¿Cuáles son sus programas favoritos?.....
- ¿Le gusta leer?.....
- ¿Ha pasado por mudanzas de casa
- ¿Cómo la vivió?.....

- ¿Cómo y quién pone los límites?
- ¿Se cumplen?.....
- ¿Cómo reacciona su hijo/a?.....
- ¿Hay acuerdo entre los padres o adultos a cargo?.....

¿Qué le gusta y qué le disgusta de su hijo?.....

8. Sexualidad.

- ¿Qué información sexual posee?.....
- ¿Cómo la adquirió?.....

VII. Historia de la salud

Enfermedades.....
.....

VIII. Historia educacional

- ¿Ha asistido a una guardería? (edad, duración).....
- Edad en que ingresó al jardín y reacción del niño.....
- Edad en que ingresó a la Escuela Primaria
- A la Escuela Secundaria
- ¿Hubo dificultad en el comienzo del aprendizaje?
lectura: si- no,
escritura: si- no,
aritmética: si- no
- ¿Qué opinión tienen los profesores de él/ella?.....
- ¿Le agrada aprender cosas nuevas?.....
- ¿Ha habido cambios de escuela?.....
- Si los hubo, ¿cuáles fueron los motivos?.....
- ¿Ha repetido?.....
- ¿Cómo reaccionó?.....
- ¿Ha habido variaciones en el rendimiento y en la actitud hacia el profesor/a y la institución?.....
- Actitud frente a las tareas escolares.....
- Tiempo que emplea para realizarlas?.....
- ¿Hay problemas de conducta?.....
- ¿Recibe apoyo pedagógico fuera del colegio?..... ¿Desde cuándo?.....
- ¿Se observan resultados?.....
- ¿Qué calificaciones obtiene en general?.....
- ¿Realiza otras actividades fuera de la escuela/-? (música idiomas, teatro, deportes)
.....
.....

IX. Vida cotidiana

Descripción de un día de semana
.....
.....
.....
.....

Descripción de un día feriado

.....
.....
.....
.....

Descripción de un día durante las vacaciones escolares

.....
.....
.....
.....

Cumpleaños ¿se lo celebran?.....

¿Algún otro comentario que quieran agregar?

.....
.....
.....
.....

9. 6 Encuesta modelo para que los alumnos de la facultad evalúen la experiencia piloto de las prácticas supervisadas en terreno

AUTOEVALUACIÓN INDIVIDUAL. DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO II

Hoy, después de un cuatrimestre recorriendo juntos la vía del conocimiento, necesitamos que nos ayudes a mejorar con tus observaciones. Te pedimos un último esfuerzo contestándonos por sí o por no, o, si preferís, con un breve texto las siguientes preguntas:

Objetivos de la materia:

1. *La materia presenta objetivos básicos, que constan en el programa, tildá sólo los que para vos se cumplieron.*

a- *Desarrollar una actitud ética en el rol profesional.*

b- *Desarrollar una modalidad de intervención clínica a través del proceso diagnóstico, aprendido a lo largo del año lectivo.*

c- *Conocer y comprender una parte de las técnicas diagnósticas utilizables en un diagnóstico psicopedagógico.*

d- *Inferir diagnósticos diferenciales a partir de diferentes constructos teóricos, provenientes de diferentes campos disciplinares.*

e- *Proponer y planificar intervenciones y sugerencias, acordes al proceso diagnóstico llevado a cabo durante la cursada.*

Integración grupal:

2- *¿Estuvieron todos igualmente interesados en lo que tratamos de hacer?*

Sí No.....

Comentario.....

3- *¿Sentís que hay factores que coaccionaron, a favor o en contra, de la integración grupal?. Si contestás positivamente citá algún/ algunos de los que considera así.*

Sí No.....

Texto.....

4- *Elegí uno o varios términos para definir la atmósfera general del grupo, a saber:*

Informal...Formal...Libre...

Inhibida...Cooperativa...Competitiva....Amistosa...Hostil.

5.- Si lo considerás necesario, proponé algo a cambiar para el mejor desarrollo del grupo.

.....
.....
.....
.....

Observación de los contenidos

5- ¿Considerás que te llevás las herramientas básicas para implementar un diagnóstico psicopedagógico? Si contesta que “no”, sugerí qué agregarías para poder lograr este objetivo y por qué.

Si No.....

Comentario.....

.....

6- Tildá en la siguiente escala, la valoración que le otorgás a la constitución de tus trabajos prácticos con material real, con un sujeto y en una institución.

- Innecesaria.....
- Apropiada.....
- Apropiada pero insuficiente....
- Apropiada y suficiente.....

Relación con tus docentes

7- ¿En qué medida, te sentiste acompañada en tu aprendizaje a lo largo de la cursada?

Mucho.....Poco.....Nada.....

Comentario.....

.....
.....
.....
.....

8- Tildá el nivel de comunicación que consideras alcanzado con cualquiera de los docentes con quienes te vinculaste a lo largo de esta cursada.

Alto......Medio..... Bajo.....

Comentario.....

.....
.....
.....

Relación con la Facultad

9- Tuviste obstáculos para el desempeño en las prácticas?

Si..... No.....

Si se dieron,¿ de qué tipo fueron?:

relacionados con la cátedra,
con la Facultad
con la escuela media a la que concurrieron,
con el entrevistado
otros

Explicitar lo sucedido.

.....
.....
.....
.....

Tenés alguna propuesta para que esto no se repita?

.....
.....
.....
.....

Si te quedó algo por decirnos , bueno o malo; lindo o feo, lo que te parezca... te escuchamos... perdón, te leemos

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

No es necesario que aclares tu nombre. Desde ya muy agradecidas por la colaboración.

Cátedra Diagnóstico Psicopedagógico