

LAS COMPETENCIAS REFLEXIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO PROFESIONAL PSICOPEDAGÓGICO: DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Por Liliana Moyetta

lmoyetta@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto

RESUMEN

Los avances en el conocimiento científico pertinente a la formación de los psicopedagogos y la creciente incorporación de éstos en los más diversos ámbitos de actuación, entre otras dimensiones, generan tensiones que desafían de modo constante la formación ofrecida desde la institución universitaria. El escrito que se presenta, producto de un estudio realizado sobre las prácticas psicopedagógicas denominadas pre-profesionales (o de grado) plantea, en primer término, el lugar que ocupan las competencias reflexivas en procesos de intervención llevados a cabo por alumnas practicantes en ámbitos educativos formales y, en segundo término, la importancia de su consideración en la propuesta académica formativa.

Palabras clave: Competencias reflexivas; Pensamiento profesional; Psicopedagogía; Formación universitaria.

THE REFLECTIVE COMPETENCES IN THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL PSYCHOPEDAGOGIC THINKING: CHALLENGES OF UNIVERSITY EDUCATION

ABSTRACT

The advances in scientific knowledge pertinent to the formation of psychopedagogues and the increasing incorporation of them in the most varied fields of action, among other dimensions, generate tensions that constantly challenge the training provided from the university. The writing presented, product of a study of psychopedagogical practice called pre-professional (or degree) arises, firstly, the place of reflective skills in intervention processes carried out by practitioner's students in formal educational environments and, in the second place, the importance of its consideration in the academic training proposal.

Key words: Reflective competences; Professional thought; Psychopedagogy; University education.

A Mónica Valle,
*con quien construí además de estas ideas,
años de fecundo trabajo y una profunda amistad.*

LA RELACIÓN PROFESIÓN-OBJETO DE LA PSICOPEDAGOGÍA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Existen múltiples caracterizaciones de la psicopedagogía, tanto en lo que respecta a su dimensión teórica-disciplinar como a su dimensión profesional (Monereo y Solé, 1999; Badia y Mauri, 2004, 2006; Castorina, 1989; Muller, 1984) y, si bien dichas caracterizaciones muestran matices diferentes según los marcos conceptuales sostenidos por los autores, todas acuerdan en plantear que el aprendizaje constituye el núcleo que vertebra las conceptualizaciones y las prácticas profesionales psicopedagógicas.

Este consenso también queda de manifiesto y adquiere legalidad cuando, desde las disposiciones que regulan el ejercicio profesional en nuestra provincia, se define al psicopedagogo como "un profesional especializado en el proceso de aprendizaje humano y su problemática (artículo 14 de la Ley 7619/87 - Provincia de Córdoba) En la definición anterior, hay una alusión directa tanto al carácter profesional del psicopedagogo como al objeto hacia el cual convergen sus actuaciones y teorizaciones en las que las mismas se sustentan. Ambos términos -profesión y objeto- revisten una complementariedad interesante al momento de considerar tanto la formación como la actuación profesional del psicopedagogo.

Podríamos preguntarnos inicialmente si el saber académico adquirido durante la formación de grado y continua alcanza para el desempeño óptimo del ejercicio profesional en el sentido de permitir la normativización exhaustiva de esta singular actuación.

Schön (1998) identifica cuatro atributos de las situaciones de la práctica en las que un profesional se involucra, y considera que ellas: son, por su naturaleza, inestables, no se constituyen a partir de problemas bien definidos que han de ser resueltos técnicamente, están caracterizadas por unos acontecimientos únicos y encierran conflictos de valores, metas e intereses. Veamos en detalle tales atributos.

Harvey Brooks (en Schön, 1998) adjudica la inestabilidad a dos factores; por un lado, se refiere al carácter cada vez más provisorio del conocimiento científico y, por otro, a la naturaleza cambiante de las demandas que se le plantean al profesional, exigiendo a éste "una adaptabilidad sin precedentes" (en Schön, 1998:26)

El considerar que las situaciones profesionales no se constituyen a partir de problemas bien definidos que han de ser resueltos se vincula a la concepción de problema que sostiene Schön. Para este autor,

en la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados al profesional. Deben ser contruidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas. Para convertir una situación problemática en un problema, el profesional debe hacer cierto tipo de trabajo. Tiene que dar sentido a una situación incierta que inicialmente no lo tiene (1998:48)

En cuanto al carácter único, éste hace referencia a la singularidad que presentan las situaciones debido a la variabilidad, a la ausencia de constancia en los componentes del contexto en el que transcurren.

Finalmente, las acciones profesionales encierran decisiones en el plano axiológico acompañadas de la elección de una perspectiva entre las múltiples aproximaciones a la práctica posible, configurando un modo de hacer idiosincrático.

Si acordamos con Schön (1998) que un profesional enfrenta en su hacer situaciones complejas con un tinte importante de singularidad que las caracteriza, la respuesta a la pregunta acerca del alcance del conocimiento académico para el desempeño profesional competente se

orienta a plantear un desajuste entre el conocimiento teórico adquirido y lo que demanda la intervención específica. Se marca, entonces, una inevitable ruptura entre lo que ya se sabe y la emergencia de lo novedoso de cada situación profesional por la que se le convoca y, por ende, la necesidad de construir un conocimiento profesional pertinente.

En principio, podemos acordar que el conocimiento profesional implica la existencia de un saber organizado que subyace a la práctica profesional como actividad social (Arnay, 1997) Por su parte, Berger y Luckman (1989) lo consideran un conocimiento especializado de roles, requiriendo, por lo tanto, "la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional" (1989:175)

Se destaca, por tanto, la construcción de un conocimiento institucionalizado en el sentido en que el mismo se produce en un contexto particular de desempeño de la realidad profesional, por lo que dicho proceso, lejos de materializar un simple despliegue de lo ya aprendido como saberes disciplinares específicos en la formación de grado, constituiría una instancia de construcción de conocimiento cualitativamente diferente. En ella, se producen modificaciones sustanciales en relación con los actores intervinientes: motivaciones, metas a alcanzar, actividades a desarrollar, modalidades configuradas de negociación interpersonal de significados, entre otras (Moyetta y Valle, 2003:83)

Antoní Badía y Teresa Mauri definen al conocimiento profesional

teniendo en cuenta tres características: a) se trata de un tema específico de conocimiento resultado de la transformación del conocimiento académico y de conocimiento "de sentido común"; b) es un tipo de conocimiento situado, es decir que también tiene rasgos de otro tipo de conocimiento que bien podemos denominar "conocimiento local" que se compone de conocimientos sobre un determinado contexto educativo real; y c) se trata de un conocimiento de naturaleza aplicada, es decir que es útil al psicopedagogo para tomar decisiones y orientar su actuación durante todo el proceso de orientación psicopedagógica (en Badía Garganté, Mauri Majós y Monereo Font, 2006:57)

La necesidad de atender a las características idiosincráticas de un conocimiento profesional situado no significa descalificar el lugar que ocupan los saberes teóricos disciplinares ya adquiridos o factibles de hacerlo. Dado que "un elevado porcentaje de los problemas que trata un profesional no están en los libros y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos y sobre los procedimientos enseñados" (Perrenoud, 2004:15), es ineludible plantear su necesaria complementariedad con otros conocimientos construidos en el contexto mismo de la acción y, por lo tanto, más movilizables al momento de resolver un problema (Gillet, 1987, y Tardif, 1996, en Perrenoud, 2004)

Si bien todo profesional debe ser capaz, en términos de Jobert (1998, 1999, en Perrenoud, 2004), de construir ese puente entre lo prescripto en la profesión y lo novedoso que plantea una particular situación, de modo que le permita un desempeño eficiente y autónomo, consistiendo en ello su profesionalización, ese rango "de libertad" no es independiente del objeto de su actuación.

Si volvemos ahora a la psicopedagogía, no podemos dejar de recordar su reciente constitución como campo teórico y de intervención. El hecho de acordar como objeto de intervención y de teorización al aprendizaje resguarda la especificidad del rol, a la vez que legitima el avance hacia otras prácticas vinculadas al aprendizaje, ampliando el espectro de actuaciones diversas. Sin embargo, dentro del campo de la intervención, muestra una mayor tradición en desplegar su actividad frente a demandas que involucran sujetos con problemas de aprendizaje, fortaleza que no es casual ya que hunde sus raíces en el devenir histórico de la psicopedagogía, ligada en sus orígenes a la búsqueda de alternativas educativas y terapéuticas frente a problemas de aprendizaje escolar (Moyetta, Valle, Rainero, 2007)

Asistimos, entonces, en la actualidad, a una ampliación de su campo de prácticas, introduciéndose el psicopedagogo en terrenos menos conocidos para él y, por ende, también con menos disponibilidad de conocimientos académicos específicos, así como de conocimientos profesionales. Vale citar la inserción del mismo en equipos de asesoramiento en las instituciones educativas formales -sobre todo en las de gestión privada y en las secundarias públicas, a partir de cargos no específicos en la denominación pero sí en la función- y en equipos interdisciplinarios en

organizaciones no gubernamentales que, en el seno de su misión esencial, recortan o formulan intencionalidades educativas para la población que atienden y en las cuales el psicopedagogo adquiere un lugar protagónico.

En el caso del contexto educativo formal, el avance de la psicopedagogía hacia una modalidad de intervención orientada a un polo optimizador- enriquecedor y, por lo tanto, de carácter preventivo e indirecto, en el sentido de involucrar activamente a los agentes educativos, plantea nuevos desafíos al conocimiento profesional y al manejo de competencias específicas en este nuevo dominio. Al respecto, Jobert define como “competencia profesional la capacidad de gestionar entre el trabajo prescrito y el trabajo real” (1998, 1999, en Perrenoud, 2004:11)

Cabe recordar una investigación realizada por nuestro equipo (durante los años 2005- 2006) vinculada con el asesoramiento psicopedagógico como estrategia para el cambio en el sistema escuela, en la que se analizaron relatos de psicopedagogos sobre experiencias asesoras en el ámbito escolar. Dicho análisis permitió la identificación de diferentes modalidades de actuación. Con el término modalidad, aludimos a la configuración de una manera de “actuación situada” en la que se articulan de manera recursiva aspectos teórico-conceptuales y estratégico-procedimentales, en un escenario laboral específico (Moyetta, Valle, 2007) En esta investigación, se identificaron tres modalidades, que denominamos I, II y III, según el grado creciente de descentración de la mirada profesional sobre el sujeto que aprende para ampliar del foco de la intervención hacia otros componentes del contexto áulico-institucional. Lo que en esa oportunidad caracterizamos como modalidad III es lo que en el párrafo anterior consideramos como un avance de la psicopedagogía. En ella, las “respuestas técnicas” parecen estar aún más alejadas y se considera ineludible instaurar lo que Schön denomina una conversación reflexiva con la situación (1994, en Perrenoud, 2004). Esta conversación reflexiva supone transformar una situación problemática en un problema. Para el autor citado, “plantear un problema significa escoger los elementos de la situación que vamos a estudiar, establecer los límites de la atención que vamos a dedicarle y dotarlo de una coherencia que permita decir lo que no funciona y que dirección hay que seguir para corregir la situación” (Schön, 1994 en Perrenoud 2004:111)

Vemos, entonces, que este modo de entender lo que es un problema dista de una consideración técnica del mismo y de la posibilidad de su definición instrumental. Para instaurar esta conversación reflexiva con la situación que propone Schön, el profesional debe estar munido de una capacidad reflexiva o de una competencia reflexiva que le permita -además de la construcción del problema- tomar conciencia de la distancia entre lo que se sabe y lo que exige la resolución del problema profesional.

El término competencia representa también “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004:11). Al igual que el conocimiento profesional, es una construcción situada, pero su ejercicio supone básicamente esquemas de *pensamiento y relacionales* que permiten la realización de una acción con pertinencia a la situación.

Ahora bien, la reflexión como competencia parece imponerse como necesaria para el ejercicio profesional y, según Perrenoud, “está en el centro de todas las competencias profesionales” (Perrenoud, 2004:20) Ella supone momentos que, si bien pueden ser diferenciados (Schön, 1992), interesa más plantear su continuidad y complementariedad. Inicialmente, podemos afirmar que “no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso” (Perrenoud, 2004:30), hablamos aquí de una reflexión mientras se actúa. Sin embargo, la capacidad reflexiva no se agota en esta instancia sino que ésta se trasciende cuando la misma acción se transforma en objeto de reflexión o de conocimiento. Quedan, entonces, planteados, al menos, dos tipos de reflexión: durante la acción y a posteriori de la misma.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio al que se hizo referencia en la introducción se refiere a una investigación que realizamos desde cátedras vinculadas a la práctica profesional psicopedagógica de la carrera de Psicopedagogía de nuestra universidad, que se propuso como uno de sus objetivos rastrear las competencias reflexivas a partir del análisis profundo de situaciones complejas y diversas,

articuladas durante un período prolongado de actuación psicopedagógica sistemática y llevadas a cabo por los alumnos al interior de la práctica pre-profesional.

El pensar como sujeto de la investigación al alumno que realiza la práctica de grado como asignatura se apoya en varias razones:

- El hecho de ser a la vez parte del equipo de investigación y docentes de esa materia nos permite acompañar al alumno en todo el proceso de intervención.
- El atributo de la práctica de grado que media entre lo académico y el campo laboral permite considerarla una aproximación inicial a la socialización profesional.
- El carácter de novato en sostener experiencias profesionales que reviste el alumno favorece la explicitación de la actuación, actuación que se caracteriza por una elevada ponderación del conocimiento implícito que encierra. Para Perrenoud, "la condición de principiante implica, a grandes rasgos, una *disponibilidad*, una búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda, una *apertura* a la reflexión" (2004:19)

Como modo de conocer la perspectiva de los propios actores y sus narrativas construidas en situación se recurrió al análisis de documentos (registros textuales y análisis de momentos previos y posteriores a la intervención en cada fase diferenciable de la práctica) y diarios de práctica (en su valor de documento personal y autobiográfico de los problemas y dilemas a los que se ve enfrentado el practicante)

Se analizaron seis casos, que recibieron como demanda la elaboración e implementación de proyectos en instituciones escolares. Al interior de los mismos, la actuación psicopedagógica perseguía una finalidad básicamente asesora.

La intención de comprender las actuaciones de los alumnos, fuera de toda pretensión de representatividad estadística, buscó aportar significados acerca de cómo piensan, deciden y reflexionan los practicantes cuando actúan frente a demandas reales en contextos reales y las competencias que les exige dicha actuación para que la misma sea evaluada como óptima desde un punto de vista contextual. Acordamos con Le Boterf (1997, en Perrenoud, 2005) cuando afirma que las competencias se adquieren en la formación y en la navegación del practicante en las diferentes situaciones de práctica.

Por otra parte, el desempeño profesional inicial en problemas complejos genera ineludiblemente un desajuste. Por ello, el análisis de las prácticas psicopedagógicas de grado posibilita el conocimiento de dicho desajuste y permite actuar en vías de su superación.

Al interior del diario de práctica, y posterior a una lectura preliminar del mismo por parte del equipo, se les solicitó a los alumnos la elaboración de un trabajo complementario específico con el que se buscaba obtener un mayor nivel de explicitación de la incidencia y valor de la reflexión en la competencia profesional. Para orientarlas en su realización, se les ofrecieron seis preguntas genéricas y otras particulares, producto éstas de la singularidad del trabajo de práctica emprendido. Las preguntas genéricas aludían a la redescrípción del modo de actuación psicopedagógico ejercido y a los aspectos destacados como positivos en el mismo; a la identificación de competencias necesarias para actuar y para mejorar la actuación, así como a la posibilidad de distinguir competencias específicas en los diferentes momentos del proceso de intervención. En cuanto a la formulación de las preguntas específicas, éstas dependieron de la idiosincrasia de cada intervención estudiada que se estructuraron en torno al desarrollo de un proyecto transversal a un ciclo sobre educación sexual, otros de incorporación de nuevas tecnologías en el aula y finalmente, sobre la generación de alternativas de inclusión para niños que fracasan en el grado común.

A los fines de este trabajo, el análisis se focaliza en torno a la narrativa vinculada con la competencia reflexiva.

ANÁLISIS DE ALGUNOS RESULTADOS

De los seis casos analizados, cinco apelan a la reflexión cuando intentan describir el modo de actuación; en el restante, se valoran competencias que suponen la reflexión, tal como la

capacidad de anticipar, pero limitándose sólo a ésta. Tres de estos casos consideran que la reflexión es el proceso que mediatiza la puesta en acción de los conocimientos teóricos. La siguiente afirmación da cuenta de ello: *"Debí recuperar diferentes teorías y conceptos trabajados a lo largo de la carrera que me permitieron ir adoptando una mirada compleja y reflexiva de las diversas situaciones de aprendizaje donde puede intervenir el psicopedagogo."*

Lo sostenido por la alumna marca también la coexistencia necesaria de la reflexión con la complejidad, tal como lo expresa Solé: "La complejidad convive con la incertidumbre. El pensamiento complejo reconoce la vaguedad y la imprecisión y por ello es más potente que una perspectiva que las ignora y excluye. Parte de la lucidez, de la conciencia del conocimiento y sus límites" (en Monereo, 2005:281)

El binomio complejidad-reflexión también queda de manifiesto de manera recurrente en las expresiones de la alumna cuando intenta recuperar los aspectos positivos de su actuación:

De mi forma de actuar puedo rescatar como positivo el hecho de tratar de conocer y tener en cuenta las diferentes dimensiones y actores que entran en juego a la hora de intervenir, intentando establecer relaciones entre ellos para tener una mirada de las situaciones que tengan en cuenta la complejidad y particularidad de las mismas, evitando pensar en relaciones lineales de causa-efecto. Así, al momento de realizar una actuación puntual, como una observación de clase, intenté en ese mismo momento "leer" lo que iba aconteciendo considerando las expresiones de los docentes, de los directivos, la organización de la institución, las características cognitivas y emocionales de los niños, etc.

La alta ponderación otorgada a la capacidad reflexiva en la caracterización del modo de intervenir se sostiene al momento de identificar los aspectos positivos de la forma de actuar. Así una alumna expresa: *"Le otorgo un valor muy importante al hecho de haber podido poner en juego algunos procesos reflexivos en el marco de las entrevistas concretadas lo que me dio la posibilidad de realizar intervenciones muy pertinentes y oportunas"*

En cuanto a las capacidades y habilidades con las que es necesario contar para asumir la singularidad de cada proceso de intervención, cinco de los seis casos analizados aluden a la reflexión o identifican competencias que la implican, tales como anticipar, planificar, predecir, comprender y evaluar. En los siguientes términos, lo plantea de manera lúcida una practicante:

"un contexto institucional desorganizado, que actúa sobre la marcha, que mantiene poca cultura de la planificación y que generalmente se caracteriza por la fractura de los circuitos de comunicación demandó el esfuerzo constante de conectar las partes, de articularlas" [...] "la reflexión constante a partir de la cual uno interacciona los conocimientos con la situación que se presenta. Eso es fundamental para comprender y actuar."

En relación con las capacidades necesarias, otra alumna, que acuerda también en destacar a la reflexión como competencia insoslayable, nos revela de un modo original los recursos a los que se apela para potenciarla:

En ocasiones fue necesario poner en práctica nuestra capacidad de anticipación de las respuestas o interrogantes de las docentes o del directivo, por un lado para ofrecer siempre una respuesta... realizar ejercicios entre nosotras sobre qué posibles preguntas podrían surgir en la situación. Esto daba pie para nuevas reflexiones sobre lo que estaba aconteciendo y permitía una apertura a nuevas alternativas anteriormente no pensadas. Por ejemplo, antes de realizar el primer encuentro con las docentes con quienes realizaríamos las propuestas, nos planteábamos esto de si ellas concebían la planificación como nosotras, más allá de haber leído previamente material para explicar en qué consistía desde nuestra postura la planificación, esa situación de poder anticiparnos que tal vez no comprendían esta idea igual que nosotras permitió que recurriéramos a un recurso gráfico más explicativo que acompañara el futuro discurso (hoja con los pasos a seguir para una planificación didáctica)

Estas mismas expresiones nos permiten darnos cuenta del carácter recursivo y procesual de la reflexión, que se patentiza en el fragmento del enunciado cuando afirma *"esto daba pie para nuevas reflexiones"*. La toma de conciencia de estas cualidades vuelve a encontrarse en las manifestaciones de otra alumna: *"e incluso en los momentos posteriores a la actuación, continué reflexionando y analizando lo observado con más detenimiento y relacionándolo con otras cuestiones que en ese momento no fui capaz de incluir"*

En lo referido a la reflexión como contenido de aprendizaje, se la destaca en cuatro de los seis casos analizados. Sin embargo, su ponderación resulta indistinta respecto del momento de la intervención psicopedagógica en que se la considera. De este modo, unas practicantes sostienen:

"la actitud estratégica y reflexiva es importante para poder entender realmente la demanda inicial."

"Me ha sido sumamente útil la reflexión posterior a la actuación ya que ella me ha permitido identificar aciertos y fallas. Es desde donde más se han potenciado mis procesos de aprendizaje."

En cuanto a las preguntas específicas realizadas en función de las particularidades de cada proceso de intervención, las alusiones a la reflexión realizadas se orientaron a destacar los beneficios que su puesta en acción genera en la actuación profesional emprendida y en el aprendizaje de la práctica misma.

Si apelamos a los diferentes tipos de reflexión tal cual lo explicita Schön (1998), hemos identificado que los mismos fortalecen el posicionamiento subjetivo y cognitivo deseable de sostener al interior de una intervención de esta naturaleza. En relación con la reflexión previa a la acción, las alumnas afirman:

"Anticipar lo que voy a hacer me permite tener en claro los objetivos del encuentro."

"Anticipar, facilita predecir que es lo que puede llegar a pasar."

"Anticipar permite imaginar cómo actuar frente a ello."

"Planificar y anticipar atenúa los sentimientos de ansiedad y temor."

Cuando la reflexión emerge durante la actuación, configura una instancia fugaz de deliberación, que abre un abanico de posibles alternativas de acción que decanta en una elección. Así lo expresan:

"La reflexión durante mi actuación me permitió tomar decisiones pertinentes a la situación real que se me presenta en ese momento."

"La reflexión durante mi actuación me permitió tomar decisiones ajustadas."

Finalmente, la reflexión posterior a la acción parece facilitar la toma de conciencia de lo que, desde la perspectiva de futuro profesional, es calificado como error o como acierto. Las afirmaciones siguientes acuerdan con lo anteriormente expresado:

"Reflexionar sobre lo actuado me permitió visualizar aquellos aspectos que tenía que mejorar."

"Al reflexionar sobre lo actuado pude reconocer factores positivos que tal vez no reconocía en mí."

Sin lugar a dudas las expresiones de las alumnas movilizan la reflexión de los docentes formadores en la dirección de las justificaciones acerca de promover un entorno reflexivo para el

aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica. En el intento de encontrar tales razones se abren varios interrogantes cuyas respuestas no pueden excluirse en vistas a estructurar una propuesta formativa: ¿qué concepción de sujeto aprendiz de la práctica y de práctica profesional se sostiene?, el escenario que se propone para generar aprendizajes sobre la práctica ¿qué atributos debe reunir?, la práctica pre- profesional que le proponemos a nuestros alumnos ¿qué puntos de contacto sostiene con la práctica "real"?, ¿cómo tenemos que comprender los entornos y organizaciones del medio social que operan como ámbitos que alojan a los practicantes universitarios?, ¿es necesario que definamos el modo en que vamos a establecer relaciones interpersonales tanto al interior del equipo formador como con el medio externo?, ¿cuál es la naturaleza de los cambios que deseamos proponer en las instituciones?, ¿qué clase de conocimiento profesional es posible construir a partir de las situaciones de prácticas de grado?

Intentar responder a estos y muchos otros interrogantes es una invitación a esclarecer la propia epistemología de la práctica que sostenemos. El desafío queda planteado.

A MODO DE CIERRE

Desde hace ya más de una década, las instituciones sociales y, entre ellas, la escuela, vienen soportando el peso de decisiones políticas y económicas generadoras de un profundo impacto, que afecta no sólo su funcionamiento sino también las redes vinculares que las configuran.

El profesional de la psicopedagogía, para seguir sosteniéndose en su definición de especialista en la promoción de cambios en los ámbitos en los que su desempeño tiene lugar, debe estar preparado desde la institución formativa para proceder, desde una modalidad contextual, reconociendo la complejidad de los problemas inherente a su actuación y reflexionar acerca de las competencias que moviliza un desempeño satisfactorio. Este reconocimiento y la consideración explícita a un componente de aprendizaje de las mismas, invita a pensar la formación del futuro profesional desde una perspectiva que incluya la generación de tales competencias, por lo menos, por dos razones.

Por un lado, si se sostiene que la construcción y dominio de ciertas competencias son necesarias para poder traspasarlas a quienes se involucran intencionalmente pero desde la definición de una relación de colaboración en la resolución de los problemas, la tarea de rastrear la emergencia incipiente de las competencias que son inherentes a la formación y práctica inicial resulta irrenunciable, así como el montaje de ciertos dispositivos durante la formación universitaria que promueva su despliegue. En relación con esto último, podemos reafirmar con convicción y con carácter de necesario la importancia de sostener espacios de supervisión de los procesos de práctica que trasciendan la mera descripción de lo acontecido y se estructuren como espacios reflexivos que contribuyan a generar un camino para la construcción del conocimiento profesional psicopedagógico.

Por otro lado, aunque estrictamente vinculado a lo anterior, si adherimos a la postura de abandonar una formación centrada en una concepción de práctica ligada a una racionalidad técnica, se vuelve imperioso conocer cómo el estudiante avanzado se va tornando competente para articular las capacidades cognitivas y relacionales de los que dispone en una situación particular de intervención.

Ningún psicopedagogo puede desconocer la complejidad que caracteriza a nuestra profesión. Dicha complejidad se materializa en el interjuego constante y dinámico entre la actuación profesional y el objeto hacia el cual se dirige. El análisis ofrecido muestra la importancia atribuida a la reflexión por los propios actores en conciliar ambos componentes. La centralidad que asumen las competencias reflexivas en la práctica psicopedagógica nos permite considerarla como un recurso regulador que transversaliza la misma, adoptando diferentes funciones a su interior y con diverso alcance: elegir un curso de acción inmediato, resguardar los objetivos de la intervención, otorgar coherencia al proceso, mediar entre teoría y práctica.

Finalmente, si bien en este escrito se ha puesto el énfasis en la formación universitaria en virtud de la importancia que asume la formación inicial en su incidencia en las concepciones sobre la profesión y la posición a asumir en relación con el conocimiento profesional, las entidades que

colegian a los profesionales también tienen su responsabilidad al gestionar cursos y acciones formativas para los graduados. De allí, la necesidad de trabajar articuladamente en un camino hacia la profesionalización constante de los psicopedagogos.

En el VII Encuentro Nacional de Unidades Académicas y Entidades Profesionales en Psicopedagogía, organizado por la Universidad Católica de Santiago del Estero y la Federación Argentina de Psicopedagogos, que tuvo lugar en el mes de mayo próximo pasado, quedó planteada la importancia de discutir y de acordar las competencias que requieren ser promovidas en la formación profesional en psicopedagogía, así como la necesidad de posicionar a los alumnos, que transitan la formación de grado, desde el paradigma de la complejidad. Ello demanda generar un contexto académico de aprendizaje que se estructure en torno a lo que se ha planteado. Una forma de saber que damos pasos hacia adelante en este sentido es investigar tales contextos. La investigación invita a esclarecer supuestos, concepciones, dispositivos y estrategias formativas, en vistas a la construcción de un conocimiento profesional; construcción que se inicia en la formación de grado.

BIBLIOGRAFÍA

Arnay, José. "Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar" en Rodrigo, María y Arnay, José (comp.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós. 1997, pp. 34-58.

Badía Garganté, Antoní, Mauri Majós, Teresa y Monereo Font, Carles. *La Práctica Psicopedagógica en educación no formal*. Barcelona: Editorial UOC. 2006.

La Práctica Psicopedagógica en educación formal. Barcelona: Editorial UOC. 2004.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 1989.

Castorina, José Antonio et al. *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 1989.

Monereo, Carles y Pozo, José Ignacio (coord.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Editorial Graó. 2005.

Monereo, Carles y Sole, Isabel (coord.) *El asesoramiento psicopedagógico. Una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza. 1999.

Moyetta, Liliana y Valle, Mónica. "La Supervisión: ¿un camino adecuado para la construcción del conocimiento profesional?" en *Cronía*. Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. 2003, Vol. 4, Nº 1, Río Cuarto.

Moyetta, Liliana, Valle, Mónica y Rainero, Daniela. "Instancias y estrategias en las actuaciones psicopedagógicas asesoras" en *Jornadas de Investigación*. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. 2007.

Müller, Marina. "Psicología y Psicopedagogos. Acerca del campo ocupacional y la clínica psicopedagógica" *Temas de Psicopedagogía* 1. 1984. Buenos Aires.

Perrenoud, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó. 2004.

Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó. 2004.

Schön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós. 1998.

La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós. 1992.