

INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: PRÁCTICAS QUE OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE

Por *Vilma Pruzzo*

vilmapruzzo@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Pampa

RESUMEN

Los reclamos de las escuelas para que sus alumnos reciban andamiaje psicopedagógico ante diversas problemáticas planteadas, nos decidieron abordar la situación delimitándola al análisis de las mediaciones verbales y de los mediadores empleados en las prácticas de enseñanza de la lengua. Nos propusimos como objetivos identificar las experiencias de aprendizaje realizadas por los alumnos y relacionar las construcciones metodológicas con los obstáculos para el aprendizaje. Utilizamos la metodología cualitativa centrada en análisis de casos: dos estudiantes de psicopedagogía acompañaron en el aula -durante seis meses- a alumnos de 5° Año (primario) con severo estancamiento en etapas arcaicas del aprendizaje de la lengua escrita. La observación interviniente se registró en cuadernos de campo y la triangulamos con el análisis documental (cuadernos escolares, NAP y - diagnóstico psicopedagógico) Los resultados de "vivir la vida del aula" nos permitió detectar: a.- "Pobreza de experiencias de los alumnos" limitados en su autonomía por el rol activo del docente y carencia de mediadores para andamiar el aprendizaje. b.- Falta de dominio del sistema de escritura. c.- construcciones metodológicas inadecuadas -en sus mediaciones, en las evaluaciones y en el diagnóstico psicopedagógico-con la supervivencia de una Didáctica ingenua que no articula enseñanza y evaluación impidiendo reconocer el estancamiento en el aprendizaje y brindar apoyo contingente. Sin embargo, esas construcciones metodológicas, siguen recomendaciones curriculares que actúan como restricciones ideológicas para la reflexión sobre las prácticas psicopedagógicas.

Palabras clave: Diagnóstico psicopedagógico; Mediaciones; Mediadores; Comprensión lectora; Escritura; Evaluación; Experiencias.

PSYCHO-PEDAGOGICAL RESEARCH: PRACTICES THAT OBSTRUCT LEARNING

ABSTRACT

From the schools claims for the students to receive psycho-pedagogical support in various issues, we decide to address the situation by demarcating to the analysis of verbal mediation and mediators employed in language teaching practices. We propose as objectives to identify the learning experiences made by the students and relate the methodological constructions with the obstacles in learning. We use qualitative methodology focused on cases analysis: two psycho-pedagogy students joined schoolchildren with severe stagnation in archaic stages of learning written language for six months at 5th grade classroom (primary school). The intervening observation was recorded in field notebooks and we triangulate it with the documentary analysis (school notebooks, NAP and psycho-pedagogical diagnosis). The results of "living the classroom life" allowed us to detect: a.- "Poverty of student experiences" limited in their autonomy by the teacher's active role and lack of mediators to support the learning. b.-Lack of writing system mastery. c.-Unsuitable methodological constructions -in their mediations, evaluations and psycho-pedagogical diagnosis- with the survival of a naive didactic that doesn't articulate teaching and evaluation, hindering to recognize stagnation in learning and offer contingent support. However, these methodological constructions follow curricular recommendations that act as ideological restrictions for reflection about the psycho-pedagogical practices.

Key words: Psycho-pedagogical diagnosis; Mediation; Mediators; Reading understanding; Writing; Evaluation; Experiences.

LA ESCUELA QUE NO ENSEÑA

[...] si la gestión de la vida pública de modo que ampare la libertad individual, garantice la igualdad de oportunidades y proteja las manifestaciones diferenciales y las propuestas minoritarias, ha de ser el resultado del consenso, de la participación democrática, informada y reflexiva de los componentes de la comunidad social, la emergencia y fortalecimiento del sujeto se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa (Pérez Gómez, 1999:61)

La “emergencia y fortalecimiento del sujeto” resulta, para el autor, el objetivo principal de una práctica educativa capaz de enfrentar la exclusión y la injusticia social partiendo del enriquecimiento del sujeto para que impacte en la transformación de la comunidad. Si la escuela debe alentar el fortalecimiento del sujeto es fundamental que garantice aprendizajes relevantes concibiendo a sus estudiantes como “sujetos de experiencias, pensamientos, deseos y afectos”, como señala Pérez Gómez (1999). Sin embargo, en este trabajo vamos a abordar la problemática de la escuela que no logra asegurar a sus alumnos aprendizajes significativos: nuestros alumnos *no aprenden o aprenden poco*. De ahí que se haya generalizado entre los especialistas la idea de que no se trata del fracaso de los escolares sino del fracaso de la escuela (Aubert, 2006; Alliaud, 2008) y para de la Jonquière (2000) del fracaso de las ilusiones (psico) pedagógicas que llevó a la “dimisión del adulto de la posición de educador” (de la Jonquière, 2000: 37). La Psicopedagogía, anclada en esas ilusiones de autoestructuración del sujeto, descuidó la investigación centrada en la enseñanza a fin de comprender las situaciones de fracaso. Tampoco le ha sido fácil a los Psicopedagogos la entrada en el aula para indagar el corazón mismo de la enseñanza. Por eso, lo relevante de esta investigación resulta haber podido observar durante seis meses, en dos cursos, las prácticas de enseñanza, la comunicación en el aula y las actividades propuestas a los niños para el aprendizaje de la lengua oral y escrita.

EL MARCO REFERENCIAL PARA LA INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Centramos nuestra indagación en dos ejes fundamentales para analizar la enseñanza: las mediaciones verbales (el lenguaje de la enseñanza) y el uso de mediadores capaces de transformarse en herramientas psicológicas que ayuden al alumno en la progresiva descontextualización de los conceptos (la conquista del pensamiento abstracto), la organización discursiva y la autonomía intelectual. Los “mediadores”, no son más que todas las ayudas elaboradas para facilitar el aprendizaje, cuyo valor han reconocido siempre los pedagogos. Por ejemplo, el caso del primer “invento” tecnológico: el libro de lectura ilustrado, para aprender a leer, que creó Comenio (el *Orbis Pictus*) en el siglo XVII. También lo hicieron Tolstoi (con su libro para la escuela de Yasnaya Polyana), Cusinieri con sus regletas, Caleb Gateño con las fichas de colores para la enseñanza de las matemáticas o el maestro Iglesias, con los famosos tarjeteros de su escuela rural.

Sin embargo, las psicologías del siglo XX hicieron una fuerte condena a estas ayudas, muchas veces por considerarlas propias del conductismo, y otras, por la asimilación con el empirismo o con el gestaltismo. El gran maestro ginebrino, Jean Piaget (1985) elaboró su teoría con el fantasma del empirismo que criticaba y de la teoría de la gestalt con la que no compartía su énfasis en la precepción. Consideraba que las “imágenes” construidas a través de los sentidos alimentaban el pensamiento preoperatorio, en cambio, la “acción” garantizaba el paso al pensamiento operatorio. Denominaba métodos de enseñanza intuitivos a los que se sostenían en imágenes y en la percepción y enseñanza operatoria a la que se basaba en las acciones del sujeto.

[...]una pedagogía basada en la imagen, incluso enriquecida por el aparente dinamismo del film, sigue siendo inadecuada para la formación del constructivismo operatorio, puesto que la inteligencia no se reduce a las imágenes del film; antes bien la inteligencia es comparable al motor que asegura el desarrollo de las imágenes y, sobre todo, a los mecanismos cibernéticos que asegurarían un desarrollo tal, gracias a una lógica interna y a procesos autorreguladores y autocorrectores [...] existe un verbalismo de la imagen como hay un verbalismo de la palabra y, confrontados con los métodos activos, los métodos intuitivos no hacen más que sustituir, cuando olvidan la primacía irreductible de la actividad espontánea y de la investigación personal o autónoma de lo verdadero, el verbalismo tradicional por este otro más elegante y más refinado (Piaget, J. 1985: 87-88).

Con esta postura que pone énfasis en la actividad espontánea y la investigación personal y autónoma del niño, las tendencias psicogenéticas no han podido asimilar los mediadores simbólicos y materiales en la enseñanza y menos aun, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Hay amplia coincidencia en la importancia fundamental de la acción en el aprendizaje (aun cuando ha desaparecido del aula) pero la perspectiva socio-cultural derivada de los estudios de Vigotsky (1964), habilita también la posibilidad de los *mediadores simbólicos* que podemos emplear docentes y psicopedagogos, tanto para apoyar la comprensión como para transformarlos en instrumentos psicológicos, según desarrollaremos en este trabajo.

Los instrumentos psicológicos son los recursos simbólicos -signos, símbolos, textos, fórmulas, medios gráfico-simbólicos- con cuya ayuda las personas dominan las funciones psicológicas "naturales" de la percepción, la memoria, la atención, etc. La intervención de los instrumentos psicológicos engendra las funciones psicológicas "superiores" que tienen un origen sociocultural. La adquisición de instrumentos psicológicos de orden superior constituye el requisito necesario para que la enseñanza formal tenga éxito (Kozulin, A. 2000: 103-104).

Por eso es necesario habilitar la investigación psicopedagógica que indague sobre el impacto de los mediadores simbólicos, no sólo en el aprendizaje, sino en el desarrollo de la memoria, la percepción y el pensamiento, de manera que el verbalismo, tan temido y criticado por Piaget (1985) no se instale en nuestras escuelas.

MEDIACIONES LINGÜÍSTICAS Y MEDIADORES SIMBÓLICOS Y MATERIALES

El estudio del lenguaje y su impacto en la constitución de la subjetividad, la sociedad y la cultura ha sido una preocupación marcada para filósofos y especialistas de las ciencias sociales y humanas durante el siglo XX y el actual.

En el enfoque de la teoría sociohistórica "el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que *existe* a través de ellas" (Vigotsky, 1964:139). *El pensamiento existe a través de las palabras*. Esta relación entre pensamiento y lenguaje, tan evidente en los adultos, no es un hecho, sino un largo proceso, ya que ambos se desarrollan independientemente en el primer año de vida. A partir aproximadamente de los dos años, el niño descubre que cada cosa tiene un nombre que la identifica. Aparece la palabra, como *signo* que representa personas u objetos de la realidad percibida y a partir de ese momento las dos líneas de desarrollo se comienzan a unir hasta convertirse en la unidad lenguaje-pensamiento. Todo pensamiento gracias a la palabra "tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve problemas" (Vigotsky, 1964:113). La articulación de lenguaje y pensamiento se hace posible través del *significado* (elemento común a la palabra y al pensamiento)

La palabra duplica el mundo del sujeto porque le permite *pensar* sobre objetos que no están presentes y los puede evocar voluntariamente. Esa palabra, que estaba en el "exterior" (el mundo de la cultura) se interioriza y lo externo se transforma en un elemento de la mente, una "herramienta psicológica".

Señala Luria:

La palabra duplica al mundo y le da al hombre la posibilidad operar mentalmente con objetos incluso en su ausencia. El animal posee un mundo- el mundo percibido sensorialmente; el hombre tiene un mundo doble, que incluye el mundo de los objetos captados en forma directa y el mundo de las imágenes [...] designadas por las palabras. El hombre puede evocar voluntariamente estas imágenes, [...] y, de esta manera, este segundo mundo puede ser voluntariamente dirigido. (1984: 35)

La palabra es un mediador entre el mundo externo y la mente, y cuando se interioriza dirige el pensamiento: se ha transformado en una herramienta psicológica que el sujeto usa para evocar, comunicar y dirigir su acción. Y en este proceso de aprendizaje por interiorización del habla de la cultura, el adulto recobra un rol fundamental a través de sus mediaciones: "Con ayuda del adulto cada niño puede hacer más que lo que puede por sí solo aunque sólo dentro de los límites establecidos por su estado del desarrollo. En el desarrollo infantil la imitación y la instrucción juegan un papel fundamental, descubren las cualidades específicamente humanas de la mente y conducen al niño a nuevos niveles de desarrollo." (Vigotsky, 1967: 118)

Esta revalorización marcada de la enseñanza puede sintetizarse en su frase: "El único tipo de instrucción adecuado es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce" (ib. íd.)

Vigotsky reconoce el papel primordial de la enseñanza escolar en el aprendizaje de los conceptos científicos. Mientras que los *conceptos espontáneos* se construyen en las interrelaciones sociales cotidianas, los conceptos científicos requieren de un andamiaje especial para su aprendizaje que lo brinda la enseñanza escolar.

Los conceptos espontáneos del niño deben diferenciarse de los conceptos científicos. Estos conceptos no se absorben ya listos, y la instrucción y el aprendizaje juegan un papel importante en su adquisición... La instrucción es una de las fuentes principales de los conceptos infantiles y también una fuerza poderosa en la dirección de su desarrollo; determina el destino de su evolución mental completa. De este modo, los resultados de los estudios psicológicos del niño pueden ser aplicados a los problemas de la enseñanza de un modo muy diferente al considerado por Piaget. (1979: 101)

Sus investigaciones demuestran que las ayudas que le brinda el adulto a través del lenguaje (consignas, órdenes, ayudas orales, etc.), de otros mediadores simbólicos (mapas conceptuales, por ejemplo) y materiales (fichas, objetos, etc.) promueven el rol activo del sujeto y ayudan a la comprensión del contenido cultural que se desea enseñar hasta transformarse en herramientas del pensamiento capaces de guiar los procesos autorregulados y autocorrectivos del sujeto que aprende. Una vez que el estudiante ha interiorizado la organización que implica un mapa conceptual, por ejemplo, lo puede usar autónomamente para guiar su estudio, para organizar el discurso escrito, para diagramar una exposición, para buscar relaciones textuales, etc. Le corresponde a la instrucción, finalmente, ayudar en la progresiva descontextualización del pensamiento: de su atadura al contexto real, hacerlo progresar hacia las generalizaciones que posibilitan la conquista del pensamiento abstracto. La presente investigación centra su enfoque en las experiencias de aprendizaje de los alumnos y especialmente en las mediaciones verbales y los mediadores empleados para que los alumnos se apropien de las nociones curriculares.

APORTES METODOLÓGICOS PARA LA INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo que enfoca la construcción de sentidos y significados en las acciones, instituciones, documentos, gestados por los actores sociales. Esa interpretación se logra participando en la acción comunicativa cotidiana (en nuestro caso, en el espacio del aula) donde circulan las tramas simbólicas que les permite a los hombres el

entendimiento. Se adopta, dentro de este paradigma, una metodología de corte cualitativo que implica recoger los datos empíricos en el escenario social de la vida cotidiana -la escuela- a través, no sólo de la observación de los actores sociales en su propio contexto, sino además de la interacción con ellos para ayudarles a *aprender*. Se potencia de esta forma, una visión holística y compleja de las múltiples interacciones que se producen en ese mundo. Nuestro estudio se centra en el análisis de casos, enfocado en dos escuelas primarias que funcionan en una población muy empobrecida del interior de la Provincia de la Pampa. Allí se insertaron 35 estudiantes de Psicopedagogía como Ayudantes de clase desde 1° a 6° año de la escuela primaria con la consigna de ayudar a las docentes *acompañando a los niños que ellos consideraban con dificultades de distinta índole, a fin de apoyarlos en sus trayectorias escolares brindándoles las ayudas pertinentes dentro del aula*. Este trabajo enfoca sólo dos casos de los treinta y cinco que componen la investigación: son dos cursos de 5° año en los que se hace el seguimiento estricto de dos alumnos derivados por directivos y docentes. Las Ayudantes realizan la Observación interviniente de las clases con la construcción de registros de observación retrospectivos en sus cuadernos de campo, pues durante la clase participan activamente en la vida del aula.

Esta investigación se nutre del enfoque etnográfico pero se distancia de él porque incluye la intervención de las Ayudantes en forma de ayuda contingente a los estudiantes, por eso denominamos a la metodología Observación interviniente. Además, se incorpora el análisis documental de los NAP -Núcleos de Aprendizaje Prioritarios- (Ministerio de Cultura y Educación, 2006) y de los cuadernos de clase, apelando al enfoque comparativo constante entre los aprendizajes curriculares esperados y los aprendizajes logrados. Con el fin de facilitar la triangulación de información se realiza el diagnóstico psicopedagógico de los alumnos, con un centramiento especial en la evaluación de lectura oral, comprensión lectora y escritura (legibilidad, formato, empleo de las claves de escritura y de ortografía; y elaboración de texto escrito); pruebas operatorias; y algunos test básicos.

La contribución de este trabajo, por lo tanto, sería de orden metodológico porque implica: a.-un sistema de Ayudantías diseñadas durante nuestras anteriores investigaciones y que inauguraron una tarea articulada de la universidad y escuelas; b.-la inclusión de estudiantes que realizan sus Prácticas pre-profesionales en las aulas del nivel primario como observadoras intervinientes; b.-la supervisión de la Ayudantes por docentes de aula y la Directora del Proyecto; c.-el diseño de procedimientos de búsqueda de información en el aula y en documentos oficiales y escolares para que, a través de un enfoque comparativo constante se pueda proceder a la triangulación del material empírico de manera de interpelar las interpretaciones que se van construyendo y validar los constructos teóricos resultante.

VIVIR LA VIDA DEL AULA

La permanencia en campo ha permitido a cada Ayudante hacer un seguimiento intensivo, no sólo del alumno que les fue derivado por las autoridades, sino de todo el grupo que las incluyó en las interacciones del aula. A partir de la información recabada hemos podido contrastar los aprendizajes esperados -según los NAP (2006)- y los desempeños escolares.

DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO: LECTURA

¿Qué se espera que nuestros niños aprendan, al terminar el Primer Ciclo de la escuela primaria, es decir, al concluir 3° grado? Las especificaciones curriculares nacionales establecen:

[...]se piensa la alfabetización como un proceso que tiene niveles que se desarrollan en el tiempo y que el tiempo requerido para lograr esos saberes tiene plazos ¿Por qué plazos? Porque se determina que el tiempo aceptable para alcanzar la alfabetización inicial coincide con la finalización del Primer Ciclo de la escolaridad básica (MCyE; 2006: 20)

¿Por qué es importante que los niños aumenten rápidamente su velocidad lectora, casi al mismo tiempo que comprenden el principio alfabético de la escritura? Si leer es comprender es evidente que el punto de llegada no es la oralización de textos sino que los niños sean capaces de construir significados a partir de ellos. “Es evidente que si la atención está puesta en un trabajoso análisis letra por letra de cada palabra, el lector tienen menos recursos para realizar las otras tareas”, “se pierde” y a veces no entiende lo que está leyendo (MCyE; 2006: 82)

El Ministerio de Cultura y Educación establece claramente que al terminar el Primer Ciclo en 3° grado- año, los alumnos tienen que haber logrado la alfabetización inicial con el aprendizaje del principio alfabético, además de leer con cierta autonomía. Pero también señala que si el niño se detiene en cada palabra para decodificarla o deletrearla, compromete la comprensión lectora. Diagnosticaremos estancamiento en el aprendizaje lector a los casos en que la lectura del segundo Ciclo no alcance los indicadores señalados por el Ministerio.

El Registro de campo brinda datos empíricos relevantes sobre la lectura de los niños de 5° grado:

La maestra me entrega una fotocopia con un texto sobre “La comunicación. Le dije a M. que leyera el texto para él (fotocopia) y después lo leeríamos en voz alta. Cuando empezó a leer me vino a la mente lo que me había dicho la maestra el día anterior: lo que le costaba a él era la interpretación lectora. Pero el niño no logra leer de corrido: se traba en algunas palabras, retrocede, no respeta puntuación. Esto le estaría dificultando la interpretación de consignas y de textos [...] (Registro de campo, Observación 4° clase - 20/04)

Luego pedí que leyera el cuento, pero al no leer correctamente, entendía por partes, las partes que leía bien, me las explicaba y las partes en las que se trababa le costaba entender a lo que se refería [...] (Registro de campo, Observación 5° clase - 20/04)

Los niños se han estancado en el desciframiento de palabras (común en el Primer Ciclo, pero no en 5°) por eso no llegan a comprender lo que leen. Es decir que después de tanto énfasis para que el niño de 1° y 2° año *comprenda mensajes completos para evitar el descifrado*, los niños no sólo no comprenden lo que leen en 5° año, sino se han estancado en el descifrado y no logran hacer el barrido ocular global.

Estos testimonios se multiplican en los Registros lo que nos enfrenta a la pregunta ¿cómo no han advertido las docentes, estas limitaciones severas en la lectura?

Los diagnósticos pedagógicos realizados por las Ayudantes consignan:

Diagnóstico de M. Evaluación de la Lectura

Modo lector y velocidad lectora: Nivel de frustración: Nivel 1.

Lectura con retrocesos, silabeo, detenciones, omisiones. Marcada lentitud lectora. 180 segundos para leer 17 renglones. El niño se ha estancado en el descifrado sin conseguir el barrido ocular anticipatorio que permita una lectura corriente.

Comprensión lectora:

Logra la interpretación del relato a través de preguntas del examinador recordando el nombre de los personajes aunque no logra inferir el mensaje implícito del texto. Nivel de riesgo pedagógico (Diagnóstico Psicopedagógico I.:23)

Diagnóstico de L. Evaluación de lectura

Tiene una lectura silábico-vacilante: lee alternadamente palabras completas y palabras silabeadas o deletreadas; no respeta signos de puntuación. Además la lectura se interrumpe ante errores relacionados con la oclusivización (sustituye fricativas por oclusivas: j-g), confusiones (cambio de letras) y epentesis (inserción de sonidos en la sílaba).

Según la escala de velocidad lectora presenta una lectura “muy lenta”, que impacta negativamente en la comprensión de los textos obstruyendo la autonomía lectora.

Luego de la lectura de un relato muy simple de 18 renglones, responde con frases cortas evidenciando limitaciones severas en la comprensión lectora y una comunicación escrita inadecuada para 5° grado (se transcribe con los errores ortográficos):

Jugaba con la cuchara.

Que las cuchara eran mentirosas.

Gors y flos (gorda y fea)

Se bio distinto.

porque daba guelta la cuclara (Porque daba vuelta la cuchara)

Se siente mejor cuando le dicen algo lindo.

Estas respuestas a las preguntas señalan que el niño rescata escasos elementos explícitos del texto y no logra reconstruir el mensaje implícito del mismo, ni la macroestructura del texto.

No establece relaciones de causa-efecto. No logra realizar inferencias de lugar, de tiempo con lo que no reconstruye el contexto del mensaje (Diagnóstico Psicopedagógico. D: 46)

Si se considera que un alumno de 5° debe lograr la comprensión lectora como competencia previa para el *estudio independiente*, los casos de ambos niños revisten gravedad porque presentan debilitado ese eslabón básico de la autonomía lectora asentado en la comprensión del mensaje. Como la escuela no lo detecta, no puede brindar adecuaciones curriculares y deja definitivamente anclado al niño en el aprendizaje lector inicial que a veces ni siquiera alcanza logros de 3° año.

DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO DE ESCRITURA

En cuanto a su producción escrita rescatamos el siguiente testimonio del acompañamiento del niño por parte de la Ayudante:

Luego comenzó a escribir la carta, yo le preguntaba qué quería poner y él me iba diciendo y después escribía. Noté que Martín no hacía uso de los signos de puntuación. El sabía que tenía que utilizarlos porque me decía: "tengo que poner puntos, comas, paréntesis, en la carta" y ponía un punto cada tanto, no necesariamente dónde correspondía: usa mayúsculas en medio de la oración. Podría decir que no sabe cuándo se usa cada uno de los signos, ponía punto seguido cuando era punto aparte, por ejemplo. Ante esto yo le decía que se fijara, "¿estás hablando de lo mismo?" Entonces decía -Ah, no. Entonces es abajo. (Registro de campo. Clase 6°. 27/04)

Con el fin de triangular esta información se extrae información de las carpetas escolares en la que figura la evaluación de Lengua. A partir de la lectura de los Capítulos 3 y 4 del libro *Extraña misión* el niño debe responder 11 preguntas cuyas respuestas acompañamos:

- 1. Los Nuevos personajes son: el padre de Angelica tia Bernadina don Martín de Güemes. (La maestra señala en la corrección: Güemes es del Capítulo 4. Faltan. Revisar)*
- 2. Las acciones, trancuren dento de las finca pero algunas feses (veces) fuera de la fica.(Revisar)*
- 3. Cuando esculcharon el golpe del caballo Derrepente, las dos oyeron los cascos de un caballo acercaba al galope angelica sintió que sus propio corazón empesaba a correr.*

Corrección: Revisar

Análisis del escrito: Se lee con mucha dificultad por la deformación de la letra. Por ejemplo, el enlace de la "a" hacia arriba como una "o"; la rr tiene la forma de dos i sin punto, la rr parece una "n". La "ch" adopta formas distintas: a veces como "cla", otras "lch". Hay errores de clave primaria (hiposegmentación ; confusión de f por v; omisiones); de clave secundaria (r- rr) y ortográficos (Acentos; mayúsculas; s por z; s por c). Además repasa letras y borrona palabras lo que torna ilegible el texto. La escritura presenta marcada disgrafía, disortografía, escasa recuperación de material leído, párrafos incoherentes; frases que son copia textual del libro... (Carpeta 5° de M.)

El Diagnóstico Psicopedagógico respecto a la escritura señala:

- 1.- Evaluación de la escritura*

El diagnóstico de la escritura se realiza en base al análisis de los siguientes criterios: Legibilidad; Formato de las letras, Trazo; Ortografía. Producción escrita: Coherencia, cohesión, estructura textual. (Pruzzo, 1997);

Legibilidad de la escritura. Diagnóstico: Ilegible (Nivel 1. La escritura se torna ilegible por alteraciones de formas; cambio de claves (cambios como m por n); epéntesis (sustituciones de oclusivas por fricativas); mayúsculas dentro de la oración; trazo inestable, deshilachado, borronero, tachones, rotaciones. Estos aspectos de la letra, obligan al lector a detener la lectura y sólo se logra otorgar significado gracias al contexto. El texto ilegible es propio de las disgrafías.

Formato de las letras: Las formas de las letras están alteradas por carencia de elementos (s, r, a, o, br) y rotación de movimientos.

Trazo: Trazo inestable sobre el renglón, con sobrescritos, borrones, tachadas.

Clave de escritura y ortografía. Falta de dominio tanto de la clave primaria y secundaria de escritura como del nivel ortográfico. Se encuentra en Nivel de máximo riesgo, Nivel 1.- En el texto escrito se detectan 90 errores, de los cuales 15 son de clave primaria; 8 de clave secundaria y 71 errores de nivel ortográfico 1,2 y 3 según la "Clasificación estructural de errores" de Carbonell de Grompone (1980). No emplea mayúsculas en nombres propios; emplea mayúsculas en medio de la oración; inicia oraciones con minúsculas, faltan acentos...

Producción escrita de relatos:

Si bien los textos son casi ilegibles, logra mantener el tema en una adecuada macroestructura textual. Se aprecian finales originales aunque muestran situaciones extremas de miedo y ansiedad. La presencia de gritos, huidas y corridas son algunos de los indicadores de las situaciones narradas. La falta de puntuación y el empleo no convencional de mayúsculas, alteran la coherencia del texto (aspectos de los NAP que ya debería haber logrado). Carpeta Diagnóstico Psicopedagógico de M.

Análisis documental: Ante la imposibilidad de acceder al Legajo del alumno para triangular con la información anterior, se consulta la Libreta de Calificación constatando que no aprobó Lengua en el primer bimestre. Posteriormente alcanza el Satisfactorio y termina el año con Muy Satisfactorio en Lengua, lo que puede leerse como una positiva tarea de andamiaje psicopedagógico realizada por la Ayudante.

EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS: ¿HACIA EL PENSAMIENTO ABSTRACTO?

La construcción de conceptos pudo seguirse a través del Registro de campo. A continuación transcribimos la tarea encomendada por la docente a partir de la lectura de una fotocopia con un diálogo entre dos personas que debía leerse para luego completar un gráfico sobre "comunicación".

...Primero leyó el diálogo y le pregunté de qué se trataba.

-Del fuego- me contestó.

-¿Y de qué más?

Vuelve al texto y me lee lo que una persona le dice a otra, no me explicaba con sus palabras. Lo leía textual. No ha comprendido el diálogo en la primera lectura. Entonces yo le expliqué el diálogo con mis palabras...Luego empezó a hacer la tarea escrita de completamiento de lagunas. Me iba leyendo cada oración y yo le iba preguntando qué palabra iría en el espacio del gráfico y él me contestaba. Las palabras que debía ubicar eran: emisor, receptor, canal, código, comunicación verbal y comunicación no verbal [...] entonces le pregunté si siempre el emisor era la misma persona y contestó que sí. A modo de contraejemplo le propuse: -Si te digo: Martín, vamos al patio. ¿Quién es el emisor? Me contestó que era yo. Entonces le dije: -Supongamos que me contestas que no quieres ir porque hace frío. En ese caso ¿Quién es el emisor? Me contestó que en ese caso, era él. Insistí en preguntarle si el rótulo de emisor podía cambiar de persona y me contestó que sí, que a veces el emisor era yo y a veces el emisor era él. Así llegamos a la idea de que la comunicación no era lineal y que los

elementos se iban alternando. En este caso, usé el contraejemplo para provocar un conflicto cognitivo. Registro de campo. 6° clase 27/4.

La fotocopia con el gráfico representativo de la comunicación fue entregado a los niños el 30-3, y en esta tarea del día 27-4, un mes después, la Ayudante detecta que el niño no ha construido la generalización (el concepto) de *comunicación*. Por lo tanto, si se tiene en cuenta que en 4° ya se ha presentado la temática, los aprendizajes previos no han resultado significativos. Se observa que la Ayudante emplea en su explicación ejemplos contextualizados en un intento de que el niño avance hacia la descontextualización conceptual (Vigotsky, 1984) El análisis de las tareas escolares en los cuadernos demuestra que el niño no logra construir tampoco, la clasificación de sustantivos, ni la de adjetivos, que son otros aspectos teóricos gramaticales que se desarrollaron en clase. Por lo tanto no puede solicitársele que emplee esas nociones para enriquecer la comunicación. En el siguiente testimonio de su carpeta se presenta el caso del concepto de adjetivos.

Consigna: Lee Capítulos 3 y 4 de Extraña Misión. Del Capítulo 2 buscar sustantivos y adjetivos. El niño extrae 53 palabras, todos son sustantivos y no logra extraer un solo adjetivo. Desde el 1 de julio se inicia el tema "Adjetivos" con numerosas fotocopias sobre aspectos teóricos y ejercicios. Sin embargo, enfrentado a un texto, el 29-7, sólo extrae sustantivos comunes. Carpeta 5° de M.

Se recuerda que los adjetivos forman parte de los contenidos curriculares desde el Primer Ciclo y por lo tanto podemos inferir que no se ha logrado su aprendizaje significativo por lo que luego no pueden transferirse a la producción oral o escrita.

LA IMAGEN DETERIORADA DE SÍ MISMO

Ninguna de las dos Ayudantes recibe un diagnóstico pedagógico mínimo por parte de las docentes, para acompañar a niños que ellas les derivan, aunque se revela la existencia de un proceso subjetivo de clasificación sobre la base de la cual seleccionan los alumnos que necesitaban ayuda. Basada en investigaciones de Bourdieu, señala Kaplan sobre el particular:

[...] el sistema de clasificación oficial, propiamente escolar, que se objetiva bajo la forma de un sistema de adjetivación, cumple una función doble y contradictoria: permite realizar una operación de clasificación social a la vez que la oculta; sirve a la vez de relevo y de pantalla entre la clasificación de entrada, que es abiertamente social, y la clasificación de salida que desea ser exclusivamente escolar. En suma, funciona según la lógica de la denegación: hace lo que hace, en las formas tendientes a demostrar que no lo hace (2000: 91)

Esta clasificación implícita de los niños, es leída en la imagen especular que el mundo adulto le brinda al sujeto y a través de esa imagen, el niño se significa a sí mismo desvalorizándose como los *otros* lo hacen. Actúa en consonancia como: "aquel-que-nunca-puede" descripta con sensibilidad por Quiroga (1994). Esta imagen comanda un comportamiento inseguro, que además de explicitarse en su letra repasada y su marcada lentitud, se revela también en su desempeño frente a las pruebas psicopedagógicas:

Test de Bender. Registro de observación. Figura a: Dibuja el círculo, lo borra. Vuelve a dibujarlo. Dibuja el rombo, lo borra y lo dibuja otra vez. Me entrega la tarjeta. Figura 1: Antes de empezar a dibujar cuenta los puntos de la tarjeta. Comienza a dibujar de izquierda a derecha. Cuando termina de realizar el último punto, lo borra y lo vuelve a hacer. Al finalizar todos los puntos los cuenta y luego vuelve a contar los puntos de la tarjeta... Su nivel de maduración viso motriz es apropiado para un niño de 10 años y 8 meses... Realizó la

prueba en 12 minutos... El largo tiempo empleado puede reflejar ansiedad, timidez y perfeccionismo... Se han detectado indicadores emocionales...el tamaño pequeño de sus representaciones se asocia a conducta retraída, constricción, timidez... Carpeta del Estudio Psicopedagógico. Test de Bender

La interpretación del Test de Bender (1975) es compatible con el análisis de la escritura y con la descripción realizada por la maestra.

Pero las Ayudantes logran establecer un fuerte vínculo afectivo con los niños y las docentes comenzaron muy lentamente a modificar su imagen sobre ellos. Por ejemplo, en uno de los casos, después de tener "Aún no Satisfactorio" en la Libreta, en el primer bimestre, las evaluaciones subsiguientes de Lengua muestran el avance marcado del niño y en sus calificaciones se refleja la transformación de las normas de excelencia desde las que la docente lo evalúa. A medida que su mirada cambia, comienza el aliento escrito al niño, y también frente a la madre que hace un explícito reconocimiento a la Ayudante en una reunión con las docentes. A la vez, la mirada de Martín sobre sí mismo se transforma: comienza a participar en clase, se anima a responder las preguntas y trae completos sus deberes. Vuelve a encontrarse nuevos testimonios empíricos que avalan la teoría expuesta en Biografía del Fracaso (Pruzzo, 1995), al señalar que para el apoyo a los niños del *fracaso*, el Gabinete Psicopedagógico:

[...] pudo crear instrumentos organizacionales y respuestas didácticas que arrancaron a los niños de un futuro "predeterminado". Nuestra investigación estaría aportando datos empíricos que demuestran que "los mecanismos de la reproducción nunca son completos" (Giroux, 1994) y por eso es posible pensar la escuela no sólo como ámbito de reproducción sino como un espacio de construcción y producción de cultura. (Pruzzo, 1995: 21)

El niño, ya resignificado, pudo alcanzar el Muy Satisfactorio en Lengua al final del año escolar, cambiando radicalmente la imagen que la institución le había asignado.

LA POBREZA DE EXPERIENCIA

Hemos retomado de la historia el concepto de experiencia como fundante de cualquier aprendizaje significativo: el que aprende es un sujeto de necesidades, cuyos *motivos* lo mueven hacia la *acción* para satisfacerlos (Pruzzo, 1997, 2005). Y aquí establecemos la diferencia entre actividad y experiencia: una actividad escolar puede ser realizada mecánicamente, sin compromiso de la afectividad y el pensamiento. Larrosa (1995) señala que la experiencia es lo que nos pasa. No, lo que pasa, sino lo que queda incorporado a nuestro pensamiento. A través de una actividad, en cambio, se puede rescatar información sin compromiso del pensamiento y archivarla en memoria a corto plazo pasando rápidamente al olvido. No se incorpora a la trama conceptual cognitiva y por lo tanto no puede ser usada por el sujeto.

En la siguiente interacción áulica puede notarse un tipo de actividad que no se transforma en experiencia de aprendizaje.

Entró la docente; se organizaron tanto ella como los alumnos y dijo que empezarán leyendo el capítulo del libro que ya habían empezado: El caballero de la armadura oxidada. Antes de empezar a leer, les dijo que ya sabían, "el que no quiere escuchar, duerme, pero no molesta, a mí no me interesa". La docente leyó lo que faltaba del capítulo, estaba escrito con un estilo antiguo que dificultaba la comprensión. Los chicos hacían silencio pero la mayoría no prestaba atención, no se mostraban entusiasmados, ni compenetrados en la lectura. Algunos dibujaban, otros jugaban con la cartuchera, otros susurraban muy despacio entre ellos. La docente seguía leyendo y de vez en cuando pedía silencio. Cuando terminó de leer, la docente cerró el libro y sin hacer comentarios dijo: - cada uno reflexiona individualmente. Ahora seguimos con Ciencias Naturales...Registro de campo. Clase 5. 26/4.

Podríamos preguntarnos ¿qué actividad realiza el alumno de 5° grado en esta situación? Sólo *escucha*. La docente explica a la Ayudante que es una actividad de *comprensión lectora* dentro de un Proyecto institucional. Pero en realidad es una actividad de *comprensión oral* (para los que escuchan al docente), pero nunca de comprensión lectora. Los niños no leen. Todos los días la docente, lee durante 10 minutos ante los niños, un auditorio al que no puede entusiasmar. Además ha seleccionado textos poco adecuados para mantener la atención de las nuevas infancias en una cultura cibernética. Sin embargo, esta actividad está recomendada en los NAP (2006; 2006a) y los capacitadores estatales también las promueven. Esta presión actúa como una *restricción ideológico-cultural* que impide la reflexión sobre la propia práctica (Kemmis, 1988) Los docentes han perdido la capacidad de “leer” el desinterés, la pérdida de la comprensión, los silencios ante las preguntas que les formulan a los alumnos sobre lo leído. Si el docente retoma el centro del escenario y lee para que los alumnos lo escuchen, no sólo quita protagonismo al niño sino que le niega la conquista de su autonomía lectora. En época del auge de las tecnologías de la información no sólo se las ignora, sino que se somete a los estudiantes a la pasividad, en la más contundente puerilización de la lectura. Se los trata como a nuestros niñitos pre-escolares a los que les leemos sus cuentos. Otra cuestión relevante que se ha observado, resulta de la carencia de mediadores simbólicos para facilitar el aprendizaje y la soledad con lo que se deja al niño para desarrollar *la creatividad*.

M. empezó a leer el capítulo2 del Libro Extraña Misión cuya compra solicitó la docente...La tarea que debía realizar después era la siguiente: “Deducimos según lo narrado, características de la tía Herminia”. La maestra me dio en una hoja algunos adjetivos para que tuviera de guía: exigente, estricta, gritona, malhumorada, amenazante, y yo se los fui diciendo a M. Tuve que ayudarlo mucho para armar un párrafo describiendo a Herminia. También le di un Diccionario de sinónimos para que se ayude, entonces yo le decía alguna palabra y él la buscaba en el diccionario. La actividad obligaba a los niños a imaginarse a un personaje...pero no están acostumbrados a realizar producciones o inventar narraciones. Cabe resaltar que producir es “organizar información a partir de una necesidad y con un propósito” (Registro de campo. Clase 19°. 27/07)

Una actividad tediosa porque a los niños les faltan herramientas conceptuales para desarrollarla: no se han trabajado imágenes sensoriales, comparaciones, ni adjetivación. Para Vigotsky (2007) el desarrollo de la creatividad es una tarea fundamental de la escuela. Pero no puede separarse la misma de la imaginación que surge a partir de la observación de la realidad en la que se forjan las representaciones (las imágenes mentales) de la realidad. La imaginación sería la operación mental por la cual se recupera de la memoria imágenes percibidas previamente, y se *combinan* en forma original creando algo nuevo. En la creatividad actúan, entonces, múltiples funciones intelectuales superiores: la atención que fija los sentidos en la realidad externa; la percepción que organiza los datos que entran a través de los sentidos; la memoria que preserva imágenes y el intelecto que logra combinar imágenes preexistentes formando otras nuevas. Los niños del curso analizado, no tienen en la escuela (en la cultura sensorial que los rodea) la mínima relación con imágenes: no usan computadoras, fotografías, ilustraciones... En una de las actividades que se extrae del Registro de campo, se le solicita a Martín, después de leer en la fotocopia el relato sobre el volcán Osorno, que describa por escrito la selva que rodea al volcán y Martín pregunta -¿qué es una selva?- porque ni siquiera hay libros para que las vean. Sólo la gris y borrosa fotocopia escrita. Se está muy lejos de desarrollar la imaginación que es la herramienta de la creatividad. Sin imágenes y sin palabras no se puede crear textos.

El análisis del cuaderno muestra, además, un uso indiscriminado de fotocopias pegadas en el cuaderno. Seguramente se sacan de un libro de actividades escolares como los que están impactando en la docencia a través del mercado editorial, lo que paraliza la autonomía de los docentes: las lecturas son relatos banalizados que estancan a los alumnos en su propio mundo cotidiano sin dar lugar a la entrada de la cultura académica cuya apropiación debería garantizar la escuela. Pero estas fotocopias no sólo presentan textos compuestos por las editoriales, sino también actividades sumamente rutinarias. En los testimonios, el centro de la actividad es el docente cuyas construcciones metodológicas están organizadas en torno a las fotocopias, no sólo de lecturas, sino también de fundamentos teóricos y de actividades. Otra práctica analizada ha sido la evaluación docente sistematizada a través de Escalas Descriptivas (Pruzzo, 1999)

En el cuaderno del niño aparecen corregidas todas las tareas pero muy pocos errores señalados, con lo cual la ubicamos en el Nivel 2 en el que la evaluación no estaría brindando información sobre los procesos aprendizaje. No se realiza un uso constructivo del error: no hay propuestas para hacer repensar al niño la noción. No se concibe la necesidad de reestructuración de nociones a partir del análisis sobre el error. Análisis del cuaderno de L: 23.

CONCLUSIONES

Los alumnos de 5° de la escuela, cuya vida compartieron las Ayudantes, enfrentan diversos obstáculos que limitan, estancan o impiden el aprendizaje.

a. La carencia de aprendizajes previos del Primer Ciclo.

Los niveles de lectura y escritura señalan un estancamiento de los mismos en niveles arcaicos de su desarrollo. Sin embargo, todos los niños realizan las mismas tareas, sin adecuaciones curriculares que pudieran atender las necesidades de cada uno. La escuela no ha logrado diagnosticar las dificultades cuya presencia confirman los diagnósticos psicopedagógicos, con el peligro de transformar a los niños en disléxicos, disgráficos y disortográficos culturales.

b. La imagen deteriorada de sí mismo construida por el efecto espejador de la mirada de los otros

Los rasgos de inseguridad, inestabilidad, retraimiento, y aun la agresividad, obstruyen el aprendizaje y actúan paralizando al sujeto. La aparición de un nuevo vínculo que asegura el sostén externo en el aprendizaje, y a la vez actúa desde otro poder institucional, logra reconstruir la imagen del fracaso y empoderar al sujeto. La figura institucional externa ha conseguido neutralizar las clasificaciones que los docentes construyen sobre los niños, que si bien se mantienen en el inconsciente, operan en forma de un conocimiento práctico (Kaplan, 2000) Cuando Martín consigue su "Muy Satisfactorio" de Lengua, no sólo logra su revalorización social, sino que también se revierte positivamente la imagen que los docentes tienen de las "practicantes".

c. La pobreza de experiencias en las construcciones metodológicas

Las actividades que se le plantean al niño no pueden transformarse en experiencias, creándose lagunas de aprendizaje (no aprenden los contenidos escolares). La acción se concentra en el docente quien selecciona textos; los recorta con tijeras especiales; los fotocopia para entregar una a cada niño; lee en voz alta todos los días; dirige interrogatorios bloqueantes en los que monopoliza el lugar del enunciador y, si bien ambas docentes, corrigen las mayorías de las tareas, no prevén su superación a través del uso constructivo del error. Las mediaciones verbales resultan de esta manera inadecuadas para activar el aprendizaje del sistema de escritura. Sin embargo, la mayoría de las actividades que seleccionan las docentes están recomendadas en los Cuadernos de aula del Ministerio Nacional de Educación (2006a). En el mismo, se promueve la lectura oral por parte del docente sin tener en cuenta los intereses de las infancias en la cultura vertiginosa de nuestro mundo actual. Estos mandatos oficiales actúan como restricciones culturales que naturalizan la situación de fracaso del alumno (fracaso que en realidad, existe), restricciones que inconscientemente actúan como freno a la reflexión sobre la acción. Finalmente, se han perdido los mediadores de la enseñanza. Se habla y se escribe desde los conocimientos cotidianos, sin imágenes o láminas, sin proyecciones, ni soporte textual, reemplazado el libro por fotocopias desvaídas que se constituyen -junto con un libro que las docentes hacen comprar sobre mediados de año- en los dos únicos mediadores empleados para la construcción de conceptos y desarrollo de las competencias comunicativas.

d. La persistencia de la Didáctica ingenua (Pruzzo, 1997), que no logra articular evaluación y enseñanza, vuelve a confirmarse en estos casos. La evaluación se emplea para la asignación de notas, sin poder vincularla al seguimiento del aprendizaje. En este tipo de pensamiento ingenuo, basta con enseñar para que el otro aprenda. Al desarticularse la evaluación de la enseñanza el docente es responsable de las dos pérdidas que estancan el aprendizaje: la pérdida del sujeto que aprende (no se tiene en cuenta ni sus intereses, ni su actividad) y la pérdida de la comprensión, por lo que el sujeto no logra apropiarse de la cultura académica en forma significativa. La lucha de todo el siglo XX por un aprendizaje activo centrado en los intereses de los alumnos parece haberse desvanecido, y serían nuestros jóvenes investigadores los que podrían renovar las utopías comprendiendo, desde la investigación, la realidad de los que no aprenden, para poder transformarla.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbadie, M. "Perspectivas pedagógicas" en Ajuriaguerra, J. de y otros. *La dislexia en cuestión*. Madrid: Morata. 1996.
- Alliaud, A; Antelo, E. "El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes" en Brailovsky, D. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires: Noveduc. 2008.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F.; Lleras, J. *Planteamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó. 1994.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó. 2006.
- Borel-Maisonny, S. "¿Existe una patología del aprendizaje de la lengua escrita?" en Ajuriaguerra, J. y otros. *La dislexia en cuestión*. Madrid: Morata. 1986.
- Brueckner, L. y Bond, G. *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Rialp. 1970.
- Bruner, J. *El proceso de la Educación*. México: UTHEA. 1968.
- Carbonell de Grompone, M. "Colonialismo y dislexia" en Quirós, J. *El Lenguaje lectoescrito y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana. 1980.
- "Dislexia escolar y dislexia experimental" en Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. *Nueva perspectiva sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores. 1986.
- Comenio J. *Didáctica Magna*. México: Porrúa. 1971.
- Cordie, A. *Los retrasados no existen. Psicoanálisis del niño con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1994.
- Dolto, F. y Nasio, J. D. *El niño del espejo. El trabajo psicoterapéutico*. Gedisa: Barcelona. 1992.
- Freire, P. y Quiroga, A. P. de. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere*. Buenos Aires: Ediciones Cinco. 1982.
- Huerta, E. y Matamala, A. *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Madrid: Aprendizaje Visor. 1995.
- Kaplan, C. *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Ediciones Colihue. 2008.
- Kozulin, A. *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva Sociocultural*. Barcelona: Paidós. 2000.
- de la Jonquière, L. *Infancia e Ilusión (Psico)-Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2000.
- Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1995.
- Lobrot, M. "¿Existe una patología del aprendizaje de la lengua escrita? Respuesta de M. Lobrot" en Ajuriaguerra y otros. *La dislexia en cuestión*. Madrid: Morata. 1986.
- Luria, A. R. *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. México Editorial Cartago, 1984.
- Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor Libros. 1985.
- Mannoni, M. *El niño, su enfermedad y los otros*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973.
- Menin, O.; Bloj, A. y otros. *Prevención de problemas socio-psicológicos del aprendizaje*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. CG Editora. 1998.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. 2006.
- Lengua 3. Serie Cuadernos para el aula. 1º*

- Ciclo. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. 2006a.
- Oyola, C. y otros. *Fracaso Escolar: El éxito prohibido*. Buenos Aires: Aique. 1994.
- Pérez Gómez, A. "La socialización posmoderna y la función educativa de la escuela" en Angulo, F.; Pérez Gómez, A. y otros. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávalos Editores. 1999.
- Perrenoud, P. *La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata. 1990.
- Piaget, J. *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Emecé. 1973.
Psicología y Pedagogía. Buenos Aires: Biblioteca Austral, Sudamericana-Planeta. 1985.
- Pipkin Embon, M. *Cómo se construye el fracaso escolar*. Buenos Aires: Homo Sapiens. 1994.
- Pruzzo de Di Pego, V. *Las dificultades lectoescritoras de los alumnos de 7° grado. Tesis Doctoral*. Universidad Nacional de La Plata, 1987.
"El impacto del fracaso escolar" en *Revista Praxis Educativa*. 1995. Año I, N°1, UNLPam. Santa Rosa.
Biografía del fracaso escolar. Recuperación Psicopedagógica. Buenos Aires: Editorial Espacio. 1997a.
"Fracaso escolar e Intervención Psicopedagógica" en *Actas del VII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla. España. 1997b.
"El fracaso escolar: una mirada desde las responsabilidades de la escuela". Conferencista en I Congreso Nacional de Fracaso Escolar Universidad de Morón. Morón. 1998.
"Fracaso escolar en lengua". Exposición en European Conference on Educational Research. Finlandia. 1999.
La transformación de la Formación Docente. Buenos Aires: Editorial Espacio. 2000.
Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Institucional. Buenos Aires: Editorial Espacio. 2005.
"Las vicisitudes de la Investigación Psicopedagógica". *Jornadas de reflexión sobre problemáticas de investigación*. Universidad Blas Pascal. Córdoba. 2007.
- Quiroga, A. P. de. *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco. 1990.
- Van Haecht, A. *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial Biblos. 1999.
- Vigotsky, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro, 1964.
El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica. 1979.
La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal. 2007.
- Woods, P. *La escuela por dentro. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós. 1993.