*Pablo Guillermo Frisch**

La investigación psicopedagógica como práctica formativa: enseñar y aprender metodología

Resumen

El artículo describe la propuesta pedagógica para la materia Metodología de la Investigación en la carrera de Psicopedagogía del Instituto de Enseñanza Superior Nº 1 "Alicia M. de Justo" (CABA). La experiencia surge como un ejercicio teórico-práctico orientado a vincular la teoría metodológica con prácticas de investigación psicopedagógica. Sin embargo, paulatinamente fue transformándose en un proceso de construcción de conocimiento psicopedagógico cada vez más sólido metodológicamente. Los datos preliminares dan cuenta de algunas complejidades sobre las que queremos profundizar. En lo que sigue desarrollamos algunos aspectos pedagógico-didácticos de la propuesta en relación con el trabajo de investigación que llevamos adelante en el Colegio 4 "Nicolás Avellaneda" DE 9 (CABA).

Palabras Clave

Investigación psicopedagógica • enseñanza y aprendizaje • pedagogías emancipatorias • escuela secundaria • calidad e inclusión educativa

* Licenciado en Sociología (UBA), profesor de Sociología (UBA), especialista en Políticas Educativas (Flacso) y magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (Flacso). Profesor en el Colegio Nº 4 "Nicolás Avellaneda" DE 9 (CABA), Liceo Nº 4 DE 10 (CABA), IES Nº 1 "Alicia M. de Justo" (CABA) y Unahur (Buenos Aires). Investigador y divulgador científico especializado en pedagogías y didácticas emancipatorias. Filiación: Instituto de Educación Superior Nº 1 "Alicia M. de Justo" - Colegio Nº 4 "Nicolás Avellaneda" DE 9, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: pablofrisch@yahoo.com.ar

Psycho-pedagogical research as a formative practice: teaching and learning methodology

Abstract

The article describes the pedagogical proposal for the Research Methodology course within the Psychopedagogy program at the Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Alicia M. de Justo" (CABA). This experience began as a theoretical-practical exercise aimed at linking methodological theory with psychopedagogical research practices. However, it gradually evolved into a process of constructing psychopedagogical knowledge that has become increasingly robust from a methodological standpoint. Preliminary data reveal certain complexities that we intend to explore further. In the following sections, we develop several pedagogical-didactic aspects of the proposal in relation to the research work we are conducting at the Colegio 4 "Nicolás Avellaneda" DE 9 (CABA).

Keywords

Psychopedagogical research • teaching and learning • emancipatory pedagogies • secondary school • educational quality and inclusion

¿Qué podría aportar como profesor de Sociología para la formación profesional de un grupo de estudiantes de Psicopedagogía?

¿Qué vamos a enseñar? Esta pregunta nos parece un buen punto de partida para la reflexión didáctica, que técnicamente consiste en el análisis crítico de las condiciones, propósitos, métodos e impacto de las acciones pedagógicas que desplegamos en el aula (Camilloni, 2007) para desnaturalizarlas y transformarlas en objeto de indagación (Anijovich y Capeleetti, 2018), construyendo así una mirada analítica sobre la acción pedagógica que favorezca la toma de decisiones didácticas situadas frente a la complejidad que presentan nuestras aulas (Perrenoud, 2004).

Entendemos que, así entendida, la reflexión didáctica es clave en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto favorece la búsqueda y selección de los medios más pertinentes para alcanzar los fines educativos propuestos (Davini, 2008). Se trata de una forma de encarar el trabajo docente en torno a la formulación de tres preguntas que parecen simples pero resultan complejas si nos detenemos a pensar: *¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?* Nuestros modos de afrontar estos interrogantes en el marco de la labor educativa dan cuenta de nuestros estilos de enseñanza (Cols, 2011). Si como docentes no nos planteamos estas preguntas, nuestras clases de metodología probablemente consistirán en el recitado memorístico de un puñado de teorías y conceptos previamente extraídos de distintos manuales de metodología de la investigación. Sucede que enseñar no consiste simplemente en *dar clases*. Se trata, por el contrario, de generar las condiciones de posibilidad para que otros y otras puedan aprender y eso resulta un poco más complejo. Desarrollaremos este punto más adelante.

¿Cuál podría ser entonces el sentido de enseñar metodología de la investigación en una carrera de Psicopedagogía? ¿Qué podría brindar a estos y estas estudiantes en términos de aprendizajes significativos que contribuyan a su formación profesional? La materia propone a las y los futuros psicopedagogos algunas perspectivas teóricas, metodológicas y técnicas que consideramos centrales para la investigación psicopedagógica en tanto práctica científica, con el foco situado en la problemática de la enseñanza y el aprendizaje (Bertoldi y Porto, 2018). Apuntamos a la construcción de saberes en torno a la lógica de producción de conocimiento científico en el campo de la psicopedagogía. Entendemos, en este sentido, que las funciones de diagnóstico e intervención psicopedagógica implican necesariamente la adquisición de conocimientos teóricos y saberes prácticos que potencien una mirada sólida y rigurosa en términos metodológicos para el abordaje psicopedagógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la diversidad que puede presentar un estudiantado (Gonzalo, 1991). A su vez, el conocimiento psicopedagógico trasciende los saberes propios de la psicología y la pedagogía, en tanto se nutre necesariamente de diversos aportes provenientes del amplio campo de las ciencias sociales y las humanidades (Ortiz y Mariño, 2014). De modo que la investigación psicopedagógica asume una perspectiva multidimensional e interdisciplinaria a los fines de

abordar la complejidad inherente de su propio campo de estudio. Entendemos que este abordaje metodológico puede favorecer la construcción de una mirada científica con un enfoque interdisciplinario para el análisis de problemáticas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje en instituciones educativas.

Una vez decidido esto, surgen nuevos interrogantes: ¿qué conocimientos priorizar entonces?, ¿cómo encarar el proceso de selección, organización y secuenciación de los contenidos? Nos interesa promover entre los y las estudiantes la reflexión epistemológica con relación a la producción de conocimientos en el campo científico a partir de una serie de preguntas-problema: ¿cómo se lleva adelante una investigación?, ¿cuáles son las etapas, procedimientos, complejidades y tensiones que la atraviesan?, ¿cómo es la *cocina* o *trastienda* de una investigación?, ¿cómo se hace una investigación psicopedagógica?, ¿cómo y cuándo comienza la investigación?, ¿cómo y cuándo termina?, ¿qué sucede mientras tanto?, ¿qué es exactamente lo que hace un/a investigador/a? De modo que la reflexión epistemológica en torno a la especificidad que presenta el conocimiento científico en el campo de la psicopedagogía constituye un contenido transversal para la materia. La propuesta se organiza entonces alrededor de algunos de los interrogantes y desafíos metodológicos que plantea cada una de las etapas de una investigación.

Sabemos que la indagación científica comienza con la delimitación de un problema de investigación que plantea algún desafío epistemológico en el plano del conocimiento (Sabino, 2003), susceptible de ser abordado en términos de un enigma (Giddens, 1995) cuyas fuentes pueden ser diversas (Sorokin, 1998). En el caso de la investigación psicopedagógica, el problema puede surgir de distintas fuentes: la observación de la dinámica cotidiana de una institución educativa, la necesidad de conocer más a fondo y de forma rigurosa algún proceso, fenómeno o situación que ha sido advertido, la identificación de situaciones complejas cuya intervención plantea un desafío cognitivo, la lectura de publicaciones –materiales teóricos, investigaciones y artículos periodísticos– o la necesidad de producir teoría en un área del conocimiento que se considera inexplorada, entre muchas otras. Nuestro primer desafío consiste entonces en enseñar y aprender acerca de cómo se construye un problema de investigación psicopedagógico con un enfoque interdisciplinario, que resulte pertinente y sólido en términos metodológicos.

La revisión sistemática y rigurosa de bibliografía especializada contribuye a la construcción de un estado del arte (Jiménez Becerra, 2004), a los fines de determinar hasta qué punto nuestro problema ha sido investigado, qué conocimientos se han acumulado al respecto y qué aspectos aún se encuentran vacantes. Esta revisión da comienzo a la elaboración del marco teórico conceptual que orienta todo el proceso de investigación. De modo que el trabajo involucrado en la elaboración de un marco teórico será otro de los contenidos a enseñar y aprender. Se trata de instancias atravesadas por la reflexión epistemológica y las particularidades del campo de la psicopedagogía. De allí se desprenden los objetivos de la investigación que vienen a delimitar y precisar los alcances del proyecto, garantizando al mismo tiempo su viabilidad. Esto también debemos enseñarlo y aprenderlo: ¿cómo transformar las preguntas que nos hacemos alrededor de un problema en objetivos de investigación concretos y abarcables?

A su vez, la estrategia metodológica que encuadra el trabajo de campo se define en función de todo lo anterior con el propósito de obtener aquella evidencia empírica que se considera necesaria para el abordaje científico del problema de investigación planteado. Los métodos, por su parte, son los pasos a seguir en el proceso de investigación. Ambos componentes se encuentran profundamente interrelacionados (Dalle *et al.*, 2005) en tanto cada método específico se utiliza en el marco de una estrategia metodológica general. En este sentido, consideramos a la investigación cuantitativa y cualitativa como enfoques metodológicos complementarios a los fines de echar luz sobre la complejidad inherente a un determinado objeto de estudio, tal como lo plantea el posicionamiento epistemológico de la triangulación metodológica y las investigaciones mixtas (Hernández Sampieri *et al.*, 2006). Por tanto, los debates en torno al abordaje metodológico de una investigación será otro de nuestros contenidos curriculares.

Entendemos que la reflexión epistemológica con relación a las técnicas para la recolección de datos y su análisis remite a la búsqueda de coherencia, cohesión y armonía entre todos los componentes de la investigación, fundamentalmente entre concepciones teóricas, objetivos planteados y decisiones metodológicas (Canales Cerón, 2006). De modo que el abordaje metodológico de las técnicas de recolección de datos es un contenido importante en nuestra materia. Nos interesa

especialmente profundizar en las técnicas cualitativas de observación y entrevista, en la medida en que son herramientas indispensables para el trabajo cotidiano de un/a psicopedagogo/a.

Del mismo modo, la complejidad inherente al análisis de los datos relevados constituye otro contenido procedimental que enriquece la formación profesional del estudiantado, en tanto le permite poner en juego distintos tipos de saberes teóricos y prácticos. Finalmente, en tanto consideramos que la investigación científica es siempre mucho más potente y fructífera cuando es llevada adelante por un colectivo de investigadores/as que cuando se realiza de forma individual, las dinámicas, complejidades y tensiones inherentes al trabajo en equipo son otro contenido clave para nuestra propuesta.

¿Cómo enseñar metodología de la investigación sin caer en la lógica de *dar clase*?

El aula es el lugar en el que suelen morir las teorías pedagógicas. Esta afirmación es incómoda por distintas razones que no abordaremos. Sin embargo, a lo largo de la historia de la educación, otros educadores y pedagogos han planteado de distintas maneras este problema, que no es otro que el de la vinculación entre teoría pedagógica y prácticas de la enseñanza (Freinet, 1947; Iglesias, 1957; Freire, 1970 y 1977; Illich, 1971; Meirieu, 2003, entre otros). Nos interesa abordar esa tensión desde la perspectiva del aula: muchas y muchos trabajadores de la educación conocemos y valoramos los aportes de teorías y experiencias educativas de carácter contrahegemónico tales como la escuela nueva, la escuela activa, la escuela democrática, las pedagogías críticas, la educación popular, la didáctica constructivista o la teoría de los aprendizajes significativos, entre muchas otras. Desde hace algunos años utilizamos el término *pedagogías emancipatorias* para englobar el amplio y complejo entramado de propuestas pedagógicas, enfoques didácticos y experiencias escolares que, partiendo de una lectura crítica de los sistemas educativos tradicionales y su rol en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas, apuestan a la transformación del orden político, económico, social y cultural vigente desde el ámbito educativo (Frisch y Stoppani, 2014).

Ahora bien: incorporar estas teorías en nuestras prácticas cotidianas es una tarea sumamente compleja y muchas veces ello puede resultar frustrante. Por lo general no se nos prepara para trabajar de esta manera en las numerosas instancias de formación inicial y continua a las que nos vemos sometidos las y los docentes. Lo que se respira en la vida cotidiana de muchas instituciones educativas es un complejo despliegue de tensiones y contradicciones entre nuestras posiciones ideológicas en tanto trabajadores/as de la educación, nuestra mirada pedagógica y las prácticas de la enseñanza concretas y situadas que desplegamos en el aula. No existe entre estos tres elementos una relación de causalidad lineal: más bien podríamos hablar de distintos niveles de tensiones y contradicciones. Muchas veces el posicionamiento político declarado por el educador no se expresa en las decisiones que toma dentro del aula: en otro trabajo hemos descripto y analizado un tipo particular de docentes que denominamos *ideológicamente progresistas y didácticamente reaccionarios* (Frisch, 2020): se trata de educadores/as cuya formación político-ideológica no ha sido complementada con herramientas didácticas concretas y efectivas para el trabajo áulico, por lo que sus prácticas de la enseñanza resultan burocráticas y/o autoritarias desde la perspectiva de sus estudiantes. Para hacer frente a este tipo de contradicciones –que son, desde luego, difíciles de visibilizar y asumir– las y los educadores debemos encarar una búsqueda permanente de coherencia, unidad y armonía entre nuestras aspiraciones ideológicas, las finalidades pedagógicas que otorgamos a la educación y los procesos concretos y situados de enseñanza y aprendizaje que desplegamos en las aulas. Entendemos que la reflexión didáctica es clave en este sentido: las y los docentes no debemos jamás dejar de interrogarnos por el sentido, el contenido y la forma de nuestras prácticas educativas a través de las tres preguntas que mencionamos más arriba: *¿para qué enseñamos?*, *¿qué enseñamos?*, *¿cómo enseñamos?* ¿Cómo lograr entonces esa coherencia, cohesión y armonía entre lo ideológico, lo pedagógico y lo didáctico en un curso cuatrimestral de metodología de la investigación para estudiantes de la carrera de Psicopedagogía? En tanto nos negamos a repetir en clase conceptos y teorías que hemos memorizado para que luego nuestros estudiantes hagan lo mismo en un examen parcial, hemos recurrido a nuestros maestros y maestras referentes en el campo de las pedagogías emancipatorias.

Desde esta perspectiva teórico-práctica, tal como ya hemos señalado, enseñar no puede consistir simplemente en dar clases para transmitir contenidos en tanto se trata, por el contrario, de generar las condiciones de posibilidad para que otros y otras aprendan, y para ello es clave suscitar en el estudiantado genuino interés y compromiso con nuestra propuesta de aprendizaje. En el campo específico de la didáctica, varias y varios autores vienen planteando desde hace más de tres décadas la importancia de la reflexión didáctica para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, Litwin (1997) ha desarrollado el concepto de *configuraciones didácticas* para dar cuenta de las diversas formas en las que educadores y educadoras trabajamos en el aula, señalando que allí cristaliza nuestra experticia docente en lo que respecta al dominio de los contenidos a enseñar y aquellos aspectos relacionados con el despliegue de nuestras propuestas pedagógicas. Esta forma de abordar el trabajo educativo aporta una mirada integral sobre la enseñanza a partir del análisis de algunos de sus elementos constitutivos, entre los que la autora destaca los procesos reflexivos implicados en la construcción del conocimiento, la estructura de la disciplina de que se trata, las consideraciones ideológicas que hacen que un docente elija una manera de tratamiento disciplinar y el contexto en el que se desarrolla la enseñanza (Litwin, 1993). Por su parte, Díaz Barriga y Hernández (1999) despliegan el concepto de *estrategias de enseñanza* para dar cuenta de los procedimientos o recursos –flexibles y adaptativos– que son utilizados por las y los docentes con el objetivo de promover aprendizajes significativos (Ausubel, 1976) entre su alumnado. De modo que la selección de las estrategias debe realizarse atendiendo a la especificidad de los procesos cognitivos de los estudiantes reales, concretos y contextualizados con quienes trabajamos. Estos autores refieren a distintos tipos de saberes y habilidades a desarrollar, tales como la activación de conocimientos previos, la generación de expectativas apropiadas, el sostenimiento de la atención, la potenciación de las conexiones entre los conocimientos previos y los que serán construidos en clase y la organización adecuada de la información aprendida (Díaz Barriga y Hernández, 1999). Asimismo, Davini (2008) señala la necesidad de tomar una serie de precauciones en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto los contenidos deben guardar un orden lógico, presentarse de modo estructurado, ser susceptibles de asimilación por parte del estudiantado,

relacionarse con sus intereses y ser transferibles o aplicables en algún contexto particular. La investigadora advierte además que las estrategias de enseñanza deben contar con secuencias metódicas programadas a partir de nuestros propósitos formativos, los objetivos de aprendizaje que planteamos al alumnado, la especificidad de los contenidos a trabajar, el contexto de enseñanza y las características que presentan las y los estudiantes. Señala también que todas las actividades de aprendizaje deben guardar coherencia con la estrategia elegida tanto en la apertura como en el desarrollo, la integración y la revisión de los procesos de aprendizaje. De modo que la programación de la enseñanza es abordada como una potente herramienta de trabajo didáctico orientada a construir una hipótesis de trabajo que será luego contrastada en el aula. En esa línea, Zabala Vidiella (2000) utiliza el concepto de *secuencias didácticas* para referirse a las distintas formas en las que un docente puede articular una serie de contenidos y actividades en el marco de un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje. Presenta así dos tipos ideales de secuencias: las tradicionales y las constructivistas, que se distinguen por el lugar que ocupan en cada una de ellas los conocimientos previos de las y los estudiantes, la significatividad de los contenidos a enseñar, su adecuación al nivel de desarrollo de cada alumno/a, las potencialidades para crear zonas de desarrollo próximo, su capacidad para favorecer la emergencia de conflictos cognitivos entre quienes aprenden, el nivel de motivación que se pretende suscitar entre ellos, las modalidades de trabajo sobre su autoestima y la forma en la que son consideradas sus habilidades metacognitivas con relación al aprender a aprender.

Desde esta perspectiva, las propuestas de enseñanza basadas en la repetición memorística y acrítica de definiciones, conceptos, teorías o tipologías son consideradas tradicionales aunque surjan de una voluntad política transformadora, en tanto no trabajan sobre ninguna de esas variables. Las prácticas pedagógicas emancipatorias se caracterizan, contrariamente, por prestar una especial atención a las subjetividades de las y los estudiantes, construyendo propuestas de enseñanza que les resulten significativas, en las que puedan poner en juego tanto sus potencialidades como sus limitaciones a los fines de explotar al máximo las primeras y trabajar adecuadamente sobre estas últimas. Tal es la complejidad que presenta la reflexión didáctica cuando la aplicamos a nuestro trabajo áulico: las explicaciones sobre el fracaso de

aquellas propuestas de enseñanza que no logran convocar a las y los estudiantes han de buscarse en la forma en que estas fueron diseñadas e implementadas y no en los supuestos *déficits* del alumnado.

De modo que la propuesta de enseñanza que presentamos asume una configuración didáctica constructivista (Coll *et al.*, 1993; Carretero, 1994; Zubiría Samper, 2001), en tanto los saberes a construir se encuentran organizados a partir de ejes problemáticos planteados bajo la forma de interrogantes que, a su vez, han sido secuenciados de forma espiralada con un nivel de complejidad creciente. Por otro lado, tal como nos ha enseñado la maestra Olga Cossettini, el camino más fructífero y eficaz para el aprendizaje es la acción y la reflexión: "nadie debería educarse simplemente repitiendo o memorizando, sino, por el contrario, ello sucede viviendo, experimentando y seleccionando aquello que pueda contribuir a la propia formación" (Cossettini, 1945, pp. 115 y 116).

A su vez, en el campo específico de la enseñanza de metodología de la investigación en educación superior, varios autores (García Garduño, 1985; Sánchez Puentes, 2014; Acosta Luis *et al.*, 2021; Gómez Zéliz, 2024; Álvarez Pineda, 2026; entre otros) plantean una postura crítica frente a las prácticas de recitado, memorización y repetición acrítica de teoría metodológica. Proponen en su lugar el trabajo a partir de estrategias didácticas vinculadas al aprendizaje activo en el marco de proyectos que propongan prácticas de investigación concretas y situadas. Se trata de configuraciones didácticas que buscan integrar las miradas teóricas propias de cada disciplina en el proceso de construcción de datos empíricos. Para ello sugieren un abordaje metodológico interdisciplinario que enfoque la investigación en preguntas reales de los estudiantes, que surjan de problemáticas concretas propias de su campo profesional.

Considerando entonces que la construcción de aprendizajes significativos depende fundamentalmente de la eficacia de nuestra propuesta de enseñanza para comprometer la subjetividad de quien estudia, la materia plantea a las y los futuros psicopedagogos el desafío de participar activamente en una investigación psicopedagógica que tiene lugar en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires. Nuestra aproximación a la reflexión epistemológica es gradual, en tanto se va enriqueciendo y complejizando en el abordaje de cada uno de los ejes temáticos del programa. A su vez, al adoptar la perspectiva de las pedagogías emancipatorias,

nos oponemos categóricamente a toda práctica educativa basada en la coerción y el miedo, en cuyo marco un docente –portador de saberes que los estudiantes ignoran– monopoliza la palabra y dicta sus clases independientemente de los intereses e inquietudes del grupo clase. Creemos, por el contrario, en la potencia pedagógica que presenta la construcción de un clima de aula acogedor y hospitalario, en el que la palabra puede circular democráticamente a través del debate y el diálogo entre saberes. Este posicionamiento expresa una determinada concepción política sobre la autoridad docente basada en el respeto por la humanidad del grupo clase. Tenemos claro que el abordaje de los climas de trabajo y los vínculos pedagógicos que tienen lugar al interior de un aula condicionan la enseñanza y el aprendizaje. Apuntamos a que cada uno de las y los estudiantes asuma como propios los propósitos formativos que les hemos planteado, para transformarlos en objetivos de aprendizaje que comprometan sus subjetividades. En otras palabras, trabajamos no solo para que aprendan: nos interesa que realmente quieran aprender aquello que les queremos enseñar. Es por ello que la propuesta integra diversas estrategias didácticas, guardando en todas ellas los mismos recaudos en relación con el clima de aula que procuramos construir y los vínculos pedagógicos que establecemos con el alumnado: nuestra escucha es siempre atenta, en tanto apostamos a la construcción de un diálogo sincero en un marco de respeto mutuo basado en la cordialidad y la búsqueda de acuerdos.

La construcción del problema, los objetivos de investigación y el marco teórico

En tanto buscamos promover la reflexión epistemológica entre nuestras y nuestros estudiantes y entendemos que esta comienza con la formulación de un problema de investigación cuya validez ha de remitir a un campo académico de referencia, en la primera unidad de nuestro curso abordamos la especificidad que ello presenta en el campo de la psicopedagogía. La materia se ubica en el tercer año del plan de estudios de la carrera, de modo que las y los cursantes ya han transitado y aprobado diversas instancias formativas que dan cuenta, de distintas maneras, del carácter interdisciplinario que presenta el conocimiento psicopedagógico y algunas de las

especificidades de su objeto de estudio. Comenzamos entonces nuestra secuencia didáctica partiendo de los saberes previos del alumnado a través de la técnica de la lluvia de ideas. Esta instancia de trabajo resulta sumamente fructífera y enriquecedora en tanto nos permite reconstruir la heterogeneidad de trayectorias formativas que han ido construyendo las y los estudiantes hasta el momento. Si bien todas y todos han cursado más o menos las mismas materias, advertimos que se han apropiado de distintos tipos de conocimientos en términos de aprendizajes significativos. Este mapeo colectivo de saberes psicopedagógicos es tan importante para las y los estudiantes como para el docente en tanto establece un piso común de conocimientos que tomaremos como punto de partida para el ulterior desarrollo de la propuesta. Esta instancia de trabajo es particularmente valorada por las y los estudiantes, en tanto advierten que favorece un análisis crítico de sus propias trayectorias educativas, sobre las que generalmente, según nos cuentan, no reflexionan. A menudo afirman que, al tomar dimensión de la cantidad de abordajes científicos, teorías y autores que han estudiado, se sienten empoderadas y empoderados como futuros profesionales de la psicopedagogía.

Una vez logrado esto, presentamos algunos enfoques y herramientas teóricas, epistemológicas, metodológicas y prácticas que aportan un enfoque científico al planteo de un problema de investigación psicopedagógico sólido, claro, pertinente y abarcable. Compartimos con ellos/as el problema que hemos construido y redefinido para nuestra investigación junto a las anteriores cohortes de la materia y les proponemos que lo analicen y sugieran todas las modificaciones que consideren pertinentes. De este modo, junto a las y los estudiantes que han ido cursando la materia desde el año 2023 fuimos construyendo y perfilando progresivamente, cuatrimestre a cuatrimestre, el problema que actualmente orienta nuestra investigación psicopedagógica: *¿De qué distintas maneras influyen en los procesos pedagógicos que tienen lugar en una escuela secundaria las estrategias de enseñanza desplegadas por las y los docentes, las estrategias de aprendizaje adoptadas por las y los estudiantes, la construcción de los vínculos pedagógicos al interior del aula y las estrategias institucionales orientadas a la inclusión escolar?*

Ello nos ha llevado a plantearnos como objetivo general el estudio de algunos procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la institución y a proponernos, como objetivos específicos: describir distintas modalidades, estilos, enfoques

didácticos y estrategias de enseñanza que tienen lugar en la escuela actualmente; indagar en algunos de los métodos, formas, estrategias y prácticas de aprendizaje desplegados por el estudiantado en esta escuela; describir y analizar algunas características presentes en la construcción de vínculos pedagógicos a nivel institucional; y, finalmente, identificar y analizar distintas modalidades y estrategias de prácticas inclusivas al interior de la comunidad educativa. Nuestros estudiantes valoran positivamente esta estrategia didáctica, en tanto advierten que asumen un rol activo y protagónico en la definición de los objetivos de la investigación, que de este modo se nutren de una perspectiva psicopedagógica que, a su vez, resulta coherente con la mirada teórica que vienen construyendo en la carrera. Llegados a este punto, les señalamos que, si estas decisiones dependieran exclusivamente del docente de la materia, el abordaje sería muy distinto, en tanto se inscribiría en el campo de la teoría sociológica, y ello daría lugar a otro tipo de investigación social.

Una vez que hemos acordado nuestros objetivos de investigación, el proceso de construcción del marco teórico nos plantea complejos desafíos pedagógicos, tanto para quienes aprenden como para quien enseña. En esta instancia proponemos un trabajo de elaboración colectiva para el encuadre teórico-conceptual que orienta la investigación, el cual es permanentemente enriquecido a través de los aportes individuales de cada uno de las y los estudiantes que cursan la materia. De modo que cada cuatrimestre nos sumergimos junto a las y los nuevos cursantes en la lectura de la última versión de nuestro marco teórico y les pedimos que realicen sugerencias para enriquecerlo, ya sea en términos de la incorporación de un concepto o teoría que no ha sido considerado aún, la reescritura de alguna oración o párrafo que resulta confuso, o la reorganización del documento a partir de criterios específicos. Una vez que todas y todos los estudiantes han realizado sus aportes individuales, sometemos cada uno de ellos a debate por parte del grupo clase en un marco de respeto, comprensión y búsqueda de consensos para acordar de forma colectiva su eventual incorporación. Actualmente nos manejamos con un encuadre conceptual extenso, amplio y diverso que da cuenta de la heterogeneidad que presentan las trayectorias formativas del estudiantado. A su vez, este marco teórico asume una impronta interdisciplinaria que se advierte en la diversidad de disciplinas científicas y áreas del conocimiento de las que se nutre: pedagogía, didáctica, psicología, sociología,

antropología, filosofía de la educación, neurociencias, problemáticas de la discapacidad, diagnóstico psicopedagógico, clínica e intervención psicopedagógica, entre otras. De modo que la construcción de nuestro marco teórico constituye para el grupo clase un desafío colectivo, en tanto apuntamos a sintetizar entre todas y todos el denso, complejo y diverso andamiaje conceptual que las y los cursantes fueron construyendo de forma individual a lo largo de sus primeros años de estudios. Esta instancia de trabajo también es apreciada por las y los estudiantes, en tanto, según lo afirman cada cuatrimestre, hasta entonces no se habían detenido a reflexionar seriamente sobre los diversos tipos específicos de conocimiento científico que, de distintas maneras, confluyen en su formación profesional, brindándoles una mirada teórica interdisciplinaria sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, se trata para nosotros/as de un documento de trabajo vivo, en permanente revisión, que se actualiza con los aportes de cada cohorte y se enriquece cada vez que el análisis de datos nos enfrenta a una problemática que no habíamos contemplado inicialmente en términos conceptuales. En sintonía con Sautu (2011) entendemos a la teoría como el hilo conductor y el andamiaje sobre el que se construye una investigación que, por ello mismo, atraviesa todas las etapas del proceso, desde el planteo del problema hasta el análisis de datos. Por lo tanto, como veremos más adelante, retomamos el trabajo con nuestro marco teórico en el abordaje metodológico de cada una de las etapas de la investigación. Al mismo tiempo internalizamos, a través de nuestras prácticas, la importancia de un enfoque interdisciplinario para dar cuenta de la complejidad que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva psicopedagógica, como así también las ventajas y complejidades que presenta el trabajo en equipo, en tanto hacemos explícito que ninguno/a de nosotros/as podría haber construido este marco teórico de forma individual.

El diseño de los instrumentos de recolección y el trabajo de campo

Uno de los mayores desafíos prácticos que presenta nuestro proyecto es la posibilidad real de llevar adelante el trabajo de campo en una institución educativa

durante un tiempo más o menos prolongado. Por lo general, las interminables trabas burocráticas que impone el sistema educativo, cierta desconfianza de los equipos directivos y docentes con relación a los propósitos de una investigación y la falta de una lógica de articulación interinstitucional que otorgue un encuadre preciso y consensuado a las prácticas de las y los estudiantes se constituyen en serios obstáculos para la concreción de prácticas formativas situadas. En nuestro caso, contamos con acceso irrestricto al equipo de trabajadores y estudiantes del Colegio Nº 4 "Nicolás Avellaneda" DE 9, una escuela secundaria pública ubicada en el barrio porteño de Palermo, donde actualmente trabajo como profesor de Filosofía y donde durante varios años formé parte del consejo consultivo. Esta doble pertenencia institucional es un factor clave para nuestra propuesta, en tanto favorece la construcción de una mirada amplia –a la vez interna y externa– y un panorama general bastante claro con relación a las dinámicas institucionales del Instituto de Enseñanza Superior Nº 1 "Alicia M. de Justo" (IES) y el colegio, como así también a lo que refiere a muchas de sus potencialidades, desafíos, limitaciones, complejidades, tensiones y, fundamentalmente, necesidades. Se trata, por tanto, de una articulación interinstitucional que consideramos beneficiosa para ambas casas educativas: el IES cuenta con la posibilidad real de llevar adelante el trabajo de campo de nuestra investigación por parte de las y los cursantes en condiciones óptimas de encuadre, organización, supervisión y cuidado. A su vez el colegio, estructurado históricamente en torno a un proyecto institucional que apunta a la formación en Derechos Humanos, la inclusión y la calidad educativa, se muestra sumamente interesado en la producción de datos sobre las problemáticas de la enseñanza, el aprendizaje, los vínculos pedagógicos y las estrategias de inclusión en la medida en que permitan visualizar, describir, analizar, revisar, fortalecer y mejorar los aspectos concretos de su implementación cotidiana dentro y fuera de las aulas. De modo que el trabajo articulado junto a los equipos directivos de ambas instituciones es clave para la viabilidad del proyecto. A su vez, a partir del año 2025 contamos con financiamiento por parte del IES a través del otorgamiento de horas institucionales para nuestra investigación, lo cual favorece una organización mucho más eficiente del trabajo de campo y, además, nos ha permitido avanzar con un análisis preliminar de los datos recolectados.

Para la instancia del diseño de nuestros instrumentos de recolección de datos, la propuesta pedagógica asume un formato didáctico similar, en tanto se trata nuevamente de una construcción colectiva que se actualiza con los aportes de las y los estudiantes que conforman cada cohorte. En esta instancia nos remitimos siempre a nuestros objetivos de investigación y al marco teórico que hemos elaborado para orientar el trabajo de revisión y perfeccionamiento de nuestras guías de entrevistas y de observación, que llevamos adelante en pequeños grupos a partir de algunos interrogantes: ¿en qué medida resultarán útiles estos instrumentos para alcanzar los objetivos de investigación que nos hemos planteado?, ¿de qué distintas maneras se encuentran vinculados con aquellas miradas conceptuales que configuran nuestro marco teórico?, ¿cómo nos imaginamos el trabajo de campo con estos instrumentos?, ¿resultará viable su implementación?, ¿cómo podríamos analizar nuestras guías de preguntas y observación desde una perspectiva metodológica? De modo que organizamos el trabajo áulico en una serie de instancias sucesivas y complementarias que se encuentran didácticamente secuenciadas. En primer lugar, planteamos al grupo clase el desafío pedagógico y metodológico implicado en el análisis y perfeccionamiento de los instrumentos de recolección de datos con los que llevaremos adelante el trabajo de campo. Luego, brindamos una exposición dialogada de carácter teórico-práctico acerca del abordaje y los recaudos metodológicos implicados en esta etapa de diseño. Para ello, presentamos algunos conceptos teórico-metodológicos que inmediatamente utilizamos para analizar algunas guías de preguntas y de observación utilizadas en otras investigaciones psicopedagógicas. Nos interesa profundizar en las limitaciones y potencialidades que presentarían estos modos de elaborar los instrumentos de recolección si los aplicásemos en el marco de nuestra investigación. Luego las y los estudiantes se organizan en pequeños grupos para analizar la última versión de nuestros instrumentos, que han sido previamente elaborados y mejorados en el marco de las cohortes anteriores. Actualmente trabajamos con una guía de observación de clases, una guía de entrevistas para estudiantes, otra guía de entrevistas para docentes y en el último cuatrimestre de 2025 hemos sumado una guía de entrevistas para los integrantes del Departamento de Orientación Escolar que utilizamos para entrevistar al psicopedagogo del colegio, quien es a su vez egresado del IES. Solicitamos a cada grupo que realice nuevas sugerencias para

potenciar aún más nuestros instrumentos de recolección y luego el grupo clase analiza colectivamente la pertinencia metodológica de cada una de las modificaciones propuestas con el objeto de decidir acerca de su eventual incorporación. En esta instancia, cada una de las sugerencias –tanto aquellas que tomamos como aquellas que, por el momento, no consideramos pertinentes o prudentes– nos abre las puertas de la reflexión epistemológica a partir de nuevos interrogantes: ¿por qué este instrumento funcionaría mejor así y no de esta otra manera?, ¿qué tipo de datos queremos recolectar en el marco trabajo de campo?, ¿cuáles son todas las respuestas posibles que podríamos imaginar para estas preguntas?, ¿no estaremos induciendo las respuestas de los entrevistados si planteamos la pregunta de este modo?, ¿el cuestionario no resultará demasiado extenso?, ¿están bien planteados estos ejes para nuestras observaciones de clase?, ¿a qué le estamos prestando más atención?, ¿nos estaremos perdiendo de algo?, ¿cómo hacemos para efectivamente observar todo lo que nos hemos propuesto en función de nuestros objetivos de investigación?, ¿cómo registramos aquellos datos emergentes que no hemos previsto en nuestra guía?, ¿qué pasaría si modificásemos radicalmente nuestros instrumentos?, ¿cómo podríamos cruzar los datos construidos a través de estos instrumentos de recolección?, ¿podríamos vincularlos de alguna manera? En función de estos y otros interrogantes el grupo clase toma decisiones colegiadas en relación con nuestros instrumentos de recolección de datos. En relación con este punto en particular, nuestras y nuestros estudiantes afirman que, si bien trabajan con este tipo de guías en otras materias, no habían contado hasta el momento con la posibilidad de detenerse a analizar los aspectos metodológicos implicados en su construcción y advierten que ello les resultará sumamente útil en su futuro desempeño profesional, ya que la realización de entrevistas y observaciones cumplen una función clave en las prácticas cotidianas de psicopedagogos y psicopedagogas.

Luego, la organización y despliegue del trabajo de campo es probablemente la instancia de trabajo más compleja, desafiante y decisiva de nuestra propuesta. En tanto realizamos la inmersión en el campo en nuestro horario habitual de clases, contamos con tiempos y espacios limitados que debemos gestionar de la forma más eficiente posible. Durante los encuentros previos a esta instancia, compartimos con las y los estudiantes una presentación del colegio que incluye su historia,

el proyecto pedagógico, su perfil institucional y algunas particularidades que nos parece importante resaltar en relación con la conformación del equipo directivo, el Departamento de Orientación Escolar, el plantel docente, el estudiantado y el resto de la comunidad educativa. A continuación, repasamos algunos recaudos metodológicos que consideramos importantes para el trabajo de campo en el marco de una exposición dialogada en la que trabajamos con conceptos teórico-metodológicos a la vez que con situaciones reales e hipotéticas. Subrayamos el hecho de que cuando trabajamos desde un abordaje metodológico cualitativo, el registro de datos depende en gran medida de las decisiones que tomamos y que, en muchos casos, nuestras reacciones, comentarios e incluso algunas expresiones faciales pueden inhibir a quienes estamos observando o entrevistando para mostrarse de forma auténtica. Conversamos acerca de la necesidad de construir un clima de tranquilidad y confianza con las personas que observamos y entrevistamos, para acceder a sus pensamientos y emociones. En este punto reflexionamos acerca de los recaudos éticos que debemos considerar en nuestras prácticas de investigación en relación con el consentimiento informado de las personas que entrevistamos y observamos, como así también de su derecho a no participar, y finalmente analizamos las dimensiones éticas y metodológicas implicadas en garantizar el anonimato de los miembros de la comunidad educativa que acceden a participar en nuestra investigación.

A continuación asignamos un instrumento de recolección a cada estudiante –según su preferencia– para que lo estudien en profundidad, lo practiquen con sus compañeros/as y finalmente lo implementen en la escuela. Paralelamente, la preparación del trabajo de campo al interior del colegio implica un enorme esfuerzo organizativo para el que resulta clave establecer un diálogo permanente con las y los distintos agentes del colegio a los fines de obtener su consentimiento para ser entrevistados u observados y, a su vez, coordinar la fecha y horario en que ello tendrá lugar. Procuramos contar siempre con unidades de recolección de datos *extra*, ya que por lo general suelen producirse distintos tipos de eventos fortuitos, susceptibles de afectar o modificar lo que se había acordado previamente. Luego, durante las jornadas en las que nos sumergimos en el territorio escolar para realizar las observaciones y entrevistas, el campo se encuentra perfectamente organizado. Al ingresar nos reunimos en un salón destinado a tal fin para compartir una bienvenida

cálida y amena, ya que las y los estudiantes suelen llegar a esta instancia con una importante carga de estrés, nervios e inseguridad absolutamente comprensibles, que procuramos morigerar con palabras y gestos amables, aclarando que todas y todos inevitablemente cometemos errores cuando investigamos y que siempre debemos tomar esos errores como aprendizajes valiosos, es decir, que debemos procesarlos pedagógicamente. Luego nos distribuimos en grupos en función del área del colegio en la que estarán trabajando –las instalaciones son enormes y se dividen en tres edificios contiguos– y les presentamos a las personas y grupos a quienes van a observar o entrevistar. A lo largo de toda la jornada recorremos de forma permanente las distintas áreas del edificio para asegurarnos de que todo marche bien y, en caso de que alguien necesite ayuda, se la brindamos inmediatamente. Una vez que todas y todos los estudiantes han finalizado con sus tareas en el campo, nos reunimos nuevamente para compartir algunas primeras impresiones. Se trata de una instancia sumamente productiva, fructífera y necesaria, que fue propuesta originalmente por la primera cohorte de estudiantes y es particularmente valorada por todas las siguientes, ya que allí surge toda clase de comentarios y debates interesantes tanto en relación con aspectos técnicos de la aplicación de los instrumentos como acerca de los datos o situaciones que les llamaron la atención. En este punto, las y los estudiantes nos agradecen la posibilidad de realizar el trabajo de campo en una escuela pública, ya que, según afirman, sus prácticas profesionales suelen desarrollarse en otros tipos de espacios que se encuentran solo tangencialmente vinculados con el sistema educativo. Este diálogo es retomado en los siguientes encuentros. Las tareas de campo finalizan con la organización y preparación de los datos recolectados para su posterior análisis.

Análisis de datos y resultados preliminares de la investigación

Hasta el momento, la etapa de análisis de datos nos ha resultado más bien compleja: si bien consideramos que hemos desplegado un dispositivo pedagógico adecuado y potente con miras a que las y los cursantes puedan llevar adelante un ejercicio

teórico-práctico orientado a internalizar algunas de las complejidades inherentes a esta etapa de la investigación, no hemos logrado aún articular los esfuerzos individuales de cada estudiante en un análisis más amplio a través del cruce de todos los datos obtenidos. Sucede que esta instancia nos encuentra siempre al borde del cierre del cuatrimestre y, dada la complejidad de la tarea que nos planteamos, los tiempos nunca son suficientes. Esperamos avanzar en este sentido a lo largo del próximo ciclo lectivo. Hasta el momento, la propuesta pedagógica que hemos elaborado para esta instancia consiste en el análisis de los datos obtenidos por otras y otros estudiantes en cuatrimestres anteriores. Ello les permite tomar algo de distancia respecto de aquello que se les presenta como dato recolectado. Les indicamos entonces que, de forma individual, resalten todos los datos –palabras, oraciones o párrafos enteros– que consideran relevantes para alcanzar nuestros objetivos de investigación. Por lo general, las y los estudiantes requieren de un acompañamiento personalizado en esta instancia para identificar datos relevantes, ya que muchas veces suelen pasarles desapercibidos. Luego, compartimos con ellos/as una matriz de datos que hemos diseñado previamente en un archivo excel –nos parece innecesario y demasiado exigente pedirles que la construyan ellos/as mismos/as– y les indicamos que vayan cargando, uno a uno, los datos que han resaltado previamente. En esta instancia les proponemos también que relacionen cada uno de esos datos con dos o más de las categorías teórico-conceptuales que conforman nuestro marco teórico, lo cual nos lleva una vez más a la relectura de ese documento vivo. Una vez realizada esta tarea, el grupo clase comparte sus primeros análisis, sobre los que conversamos en el marco de nuestra reflexión epistemológica. En esta instancia, por lo general las y los estudiantes advierten el surgimiento de datos emergentes que no habíamos contemplado inicialmente, de modo que los registramos para que sucesivas cohortes continúen trabajando sobre ellos, tanto a nivel teórico-conceptual como metodológico. Finalmente, les pedimos que compartan un breve texto con una reflexión individual en la que despliegan un análisis más complejo a través de un ejercicio de interpretación, identificando relaciones de sentido y significado entre los datos con los que han trabajado. Aquí cada estudiante encuentra la oportunidad de poner en juego distintos tipos de saberes: por un lado, se trata de un ejercicio teórico-práctico enfocado en la aplicación de aprendizajes vinculados a

los aspectos metodológicos de la investigación, los cuales fuimos construyendo a lo largo de todo el cuatrimestre. A su vez, estos análisis se apoyan en el bagaje de conocimientos teórico-conceptuales que cada uno/a ha ido incorporando a lo largo de su trayectoria formativa, que se encuentran parcialmente condensados en nuestro marco teórico. Finalmente, surgen con claridad y nitidez los diversos posicionamientos políticos, pedagógicos y didácticos de los que son portadores nuestras y nuestros futuros psicopedagogos. En esta etapa de la cursada las y los estudiantes comparten algunas reflexiones epistemológicas con relación al esfuerzo de articulación entre teoría y práctica que les hemos propuesto, advirtiendo que se trata de un enfoque novedoso, ya que, según afirman, no es un tema que han trabajado en otras materias.

A continuación enumeramos algunos de los datos preliminares que nos han llamado la atención hasta el momento, cuyo análisis hemos de profundizar junto a futuras cohortes. En primer lugar, nos encontramos con una comunidad estudiantil marcadamente heterogénea en términos sociodemográficos, económicos, sociales y culturales. Hemos entrevistado adolescentes pertenecientes a las clases medias palermitanas, quienes cuentan con trayectorias educativas lineales e ininterrumpidas y pueden proyectar con claridad sus ulteriores estudios universitarios y también su futuro laboral. También hemos relevado datos sobre jóvenes estudiantes que ya se encuentran desarrollando sus carreras profesionales en las artes o los deportes y simplemente eligen el colegio para cursar sus estudios formales, sin muchas más presiones. Observamos que la escuela también aloja a muchas y muchos adolescentes que, de distintas maneras y por diversos motivos, han sido expulsados de otras instituciones educativas, por lo que presentan trayectorias educativas complejas, discontinuas y difíciles. En muchos casos, sus derechos han sido vulnerados y buscan en la escuela un lujar que les aloje y contenga. Varios testimonios dan cuenta de situaciones de discapacidad, como así también de diversas problemáticas de salud mental, que no han sido debidamente atendidas por los distintos actores de un Estado ausente. A su vez, advertimos que asiste al colegio un considerable grupo de estudiantes extranjeros –mayoritariamente provenientes de Rusia– que, al ingresar a la escuela, no hablan el idioma español. Hemos constatado que es el resultado de una política de inclusión implementada por la conducción escolar en articulación

con el Ministerio de Educación de la ciudad, que encuentra todo tipo de tensiones y complejidades al interior de la comunidad educativa. Diversos testimonios y registros de observaciones de clase dan cuenta de que se trata de una población que se encuentra virtualmente aislada del resto del estudiantado. El choque cultural y la barrera lingüística constituyen claros obstáculos para la integración efectiva y afectiva de estas y estos jóvenes inmigrantes. El colegio aloja también a muchas y muchos adolescentes que han sido discriminadxs en otras escuelas en virtud de su pertenencia a la comunidad LGBT, encontrando en este colegio algunos dispositivos pedagógicos de inclusión que valoran positivamente. Observamos que esta enorme diversidad que caracteriza a esta población estudiantil pone en tensión algunos de los mecanismos institucionales de inclusión escolar que otorgan sentido al proyecto institucional del colegio, en tanto plantea una serie de desafíos pedagógicos, didácticos, administrativos y vinculares realmente complejos.

Nos encontramos con un paisaje igualmente heterogéneo al interior del plantel docente de la escuela, tanto en lo que refiere a sus trayectorias formativas y laborales como a sus abordajes pedagógicos y didácticos. Si bien el colegio cuenta con la reputación de ser una escuela *progresista* o *de izquierda*, hemos relevado datos que dan cuenta de distintos tipos de filiación política por parte de las y los educadores, incluida aquella supuesta apoliticidad que es característica del pensamiento de derecha. En relación con sus diversos enfoques pedagógicos y didácticos, hemos observado clases en las que las y los educadores fomentan la participación activa de las y los alumnos, a quienes invitan al diálogo a través del análisis de la realidad que viven y perciben, en el marco de clases que han sido sesudamente planificadas. Pero también hemos registrado prácticas educativas burocráticas o bancarias, limitadas, por ejemplo, a exigirles la concreción de una tarea enviada vía classroom que debe ser completada en el aula, mientras el docente juega con su celular y evita responder las preguntas de los estudiantes tratándolos de muy mala manera.

Finalmente, el análisis preliminar de datos nos ha permitido visibilizar una problemática emergente que no estaba contemplada originalmente en el planteo inicial de la investigación, pero que sin embargo fue surgiendo de forma cada vez más clara, precisa y contundente en las observaciones de clase y las entrevistas realizadas: nos referimos al uso de los dispositivos tecnológicos dentro del aula, más

específicamente al uso de celulares por parte de las y los estudiantes y las tensiones que esto genera al interior de la comunidad educativa. Se trata de una dimensión clave en la vida cotidiana de las escuelas que se vincula con el acceso a la tecnología, la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el uso de las redes sociales por parte de adolescentes, la adicción que generan algunas de las aplicaciones más populares, la problemática del juego y las apuestas, entre otras, que actualmente ocupan un lugar destacado no solo en el ámbito educativo, sino también en el debate público, mediático y legislativo.

Conclusiones

Creemos que la experiencia educativa que estamos llevando adelante junto a nuestras y nuestros estudiantes de la carrera de psicopedagogía constituye una instancia valiosa para su formación profesional. A su vez, advertimos que el proceso de producción de conocimientos que estamos construyendo en ese marco puede resultar sumamente provechoso para ambas instituciones educativas en la medida en que podamos avanzar con el análisis de datos y la redacción de nuevos artículos e informes.

En este sentido, entendemos que estos datos preliminares ponen de manifiesto una tensión estructural que atraviesa al nivel secundario en la actualidad: el debate entre las problemáticas de la inclusión y la calidad educativa. De modo que, a lo largo del año 2026 nos proponemos avanzar en un análisis más riguroso, profundo y exhaustivo del corpus de datos que hemos relevado hasta el momento, enfocándonos específicamente en las distintas formas en las que la comunidad educativa enfrenta el conjunto de complejidades y tensiones que venimos identificando.

Referencias

Acosta Luis, D., Rodríguez López, W., Peñaherrera Larenas, M., García Hevia, S. y Mendoza, Y. (2021). Metodología de la investigación en la educación superior. Revista Universidad y Sociedad, *13*(4), 283-293.

Álvarez Pineda, H. (2026). "Enseñar a investigar en la educación superior, reflexiones pedagógicas desde la experiencia del docente de metodología de la investigación". En G. Fuentes Vilugrón y M. González Arriagada, *Aportes contemporáneos a la Psicología Educativa: Perspectivas, experiencias y desafíos* (pp. 144-159). Memoria Litterae Ediciones.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La práctica como espacio de construcción de conocimiento*. Paidós.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bertoldi, S. y M. Porto (2018). *Investigación en psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica. Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, *15*(1), 33-41.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Lom ediciones.

Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Aique.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula.* Graó.

Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens.

Cossettini, O. (1945). *La escuela viva*. Losada

Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Santillana.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.

Freinet, C. (1947). *La educación por el trabajo.* Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo Veintiuno.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo Veintiuno.

Frisch, P. (2020). *Maestros emancipadores: un estudio sobre el posicionamiento político del educador* [Tesis de Maestría]. Flacso Argentina.

Frisch, P. y Stoppani, N. (comps.) (2014). *Hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Miradas, experiencias y luchas*. Ediciones del CCC.

García Garduño, J. (1985). Obstáculos para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *XV*(2), 99-103.

Giddens, A. (1995). *Sociología*. Alianza

Gómez Zeliz, J. (comp.) (2024). *Metodología de la investigación: el desafío de su enseñanza.* Editorial de la Universidad de Flores.

Gonzalo, M. (1991). La profesionalización de las actividades de orientación e intervención psicopedagógica en el contexto de la reforma del sistema educativo. *Bordón: Revista de Pedagogía*, *43*(2), 197-204.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Iglesias, L. (1957). *La escuela rural unitaria: fermentario para una pedagogía creadora*. Magisterio del Río de la Plata.

Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.

Jiménez Becerra, A. (2004). "El estado del arte en la investigación en ciencias sociales". En A. Torres Carrillo y A. Jiménez Becerra (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 27-42). Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

Litwin, E. (1993). *Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas metaanalíticas*. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* Año II, (3), 80-83.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Paidós.

Meirieu, P. (2003). *El Frankenstein educador.* Alertes.

Ortiz, E. y Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (49), 22-30.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Graó.

Sabino, C. (2003). "El planteamiento del problema". En C. Sabino, *El proceso de Investigación* (pp. 51-64). Editorial Lumen/Humanitas.

Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

Sautu, R. (2011). "Acerca de lo que es y no es investigación en ciencias sociales". En C. Wainerman y R. Sautu (comps.), *La trastienda de la investigación* (pp. 227-243). Manantial

Sorokin, P. (comp.) (1998). *Ciencia, investigación y sociedad*. Estudio.

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Graó.

Zubiría Samper, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Recepción: 15/02/2026

Aceptación: 15/09/2026