

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“Uso y movilización de prácticas referenciales en la interacción y escritura:
una indagación etnometodológica en la Práctica Supervisada de psicólogos
educativos en la FES-Zaragoza”**

Tesis que presenta

Jorge Alberto Moreno Ruiz

para obtener el grado de

Doctor en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:

Dra. María Antonia Candela Martín

**Para la elaboración de esta tesis,
se contó con el apoyo de una beca de Conacyt**

AGRADECIMIENTOS

A Antonia Candela, mi directora de Tesis: porque sin su aliento y paciencia, sé que no hubiera podido lograr terminar este trabajo. Gracias por la confianza, la guía y las innumerables oportunidades brindadas desde hace ocho años.

Junto a Antonia Candela quiero agradecer a María de la Riva, Gabriela Naranjo, Silvia Martínez, Johanna Rey, Liliana Tarazona, Erik Lara y Paris, además de los diversos invitados al seminario interno que hemos sostenido todo este tiempo. Espero que en este trabajo puedan ver mucho de ustedes.

Agradezco también al grupo de psicología educativa de la FES-Zaragoza y a la maestra Patricia Bañuelos que me abrió las puertas y me otorgó todo tipo de facilidades para realizar mi trabajo de campo. En especial, gracias a Eli, Alan y Patty. por soportarme y seguir atendiendo a mis dudas después de haber terminado mi trabajo de campo.

A cavi, za, lili, y dogy, a quienes siempre tengo presentes y me siguen enseñando cómo seguir cambiando: juntos. Y finalmente, dedico este trabajo a la memoria de mi padre, Francisco Moreno Nava, por siempre creer en mí.

RESUMEN

Esta investigación se centra en el uso y movilización de prácticas referenciales verbales y escritas, como parte del trabajo interaccional y documental que llevaron a cabo los participantes (maestra, pasante y estudiantes) en la modalidad formativa Práctica Supervisada del área de Psicología Educativa en la FES-Zaragoza, UNAM. Para ello, recurro al enfoque etnometodológico complementado por la etnografía, el análisis de la conversación y la psicología discursiva.

El material empírico analizado consistió de video grabaciones en una cámara de Gesell y en el aula, así como diversos documentos (por ejemplo, el plan de sesión, reporte de sesión y reporte de desempeño del psicólogo) usados y producidos desde que un equipo de estudiantes brindó Orientación Psico-educativa (OP) en una primera sesión hasta la siguiente.

Tomando como base que los participantes le llaman orientación psico-educativa al trabajo que realizan cuando brindan atención a una familia en una clínica universitaria, el análisis inicia mostrando el papel de las prácticas referenciales en esta actividad.

A continuación, se muestra el impacto que la OP tuvo en el trabajo interaccional y documental subsiguiente, a través del análisis de la evocación-movilización de las caracterizaciones de las acciones de la psicóloga y del comportamiento de una niña.

Al final, presento las conclusiones generales en torno a tres temas: (i) los vínculos generados entre la interacción y los textos, (ii) el trabajo formativo y los recursos de investigación para visibilizarlo, así como algunas (iii) líneas de investigación futuras.

ABSTRACT

This research focuses on the use and mobilization of verbal and written referential practices from an ethnomethodology perspective, as part of the interactional and documentary work carried out by the participants (teacher, intern and students) in the Supervised Practice training modality of the area of Educational Psychology in the FES-Zaragoza, UNAM. For this, I used the ethnomethodological approach complemented by ethnography, conversation analysis and discursive psychology.

The empirical material analyzed consisted of video recordings in a Gesell chamber and in the classroom, as well as various documents (Session plan, session report, psychologist's performance report, etc.) used and produced since a team of students provided psycho-educational orientation in a first session until the next.

The analysis starts showing the role of referential practices in this activity taking as a base that participants call psycho-educational orientation (OP) to the work they do when they give attention to a family in a university clinic.

Then, it is showed the impact that OP had on the subsequent interactional and documentary work, through the analysis of the evocation-mobilization of the features of the psychologist's actions and the behavior of a girl.

In the end, I present the general conclusions about three themes: (i) the links generated between interaction and texts, (ii) the training work and research resources to make it visible, as well as some (iii) future lines of research.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1. Sobre la investigación y postura del investigador.....	10
1.2. Descripción de capítulos	14
2. PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN	17
2.1. Problemática: La práctica profesional en la formación de psicólogos educativos en México	17
2.2. La visión particular de interdependencia-interacción en el plan de estudios de la FES-Z: La Práctica Supervisada	20
2.2.1. Antecedentes de la práctica supervisada: la práctica de servicio de psicología educativa en la FES Zaragoza	21
2.2.2. La Práctica Supervisada en el área de Psicología Educativa en la FES Zaragoza. 22	
2.2.3. La modalidad de Práctica Supervisada: El Programa de Atención al Bajo Rendimiento Escolar y de Orientación Educativa	24
2.3. Algunas consideraciones sobre el estudio de las prácticas educativas en psicología educativa	27
2.4. Justificación: Un estudio de la práctica educativa informado etnometodológicamente.....	29
3. UNA INDAGACIÓN ETNOMETODOLÓGICA	36
3.1. Estudios de la Interacción	37
3.2. La etnografía informada etnometodológicamente	40
3.3. El estudio etnometodológico del trabajo documental: Análisis de inscripciones textuales	46
3.4. El examen de la referencia-representación como realización práctica....	50
3.5. El análisis de video centrado en la práctica	52
3.5.1. La noción de recursos multimodales-interaccionales (ensamblajes).....	54
4. CONSIDERACIONES EN TORNO AL MÉTODO DE ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO	58
4.1. Trabajo de campo y Participantes	58
4.2. Las sesiones en la Práctica Supervisada	62
4.3. Elección de las actividades y del caso, videograbaciones, transcripción y documentos.....	64
4.4. Consideraciones generales del diseño del análisis, y fuentes de datos, de la interacción y el trabajo documental	67

5. PRÁCTICAS REFERENCIALES EN LA INTERACCIÓN: EL TRABAJO EN LA CÁMARA DE GESELL Y EN EL AULA	72
Introducción.....	72
5.1. CONSTRUCCIÓN DE DOS VERSIONES DEL COMPORTAMIENTO EN EL TRABAJO DE ORIENTACIÓN PSICO-EDUCATIVA.....	77
Conclusiones	86
5.2. LA RETROALIMENTACIÓN: VALORACIONES EN EL AULA SOBRE DEL TRABAJO PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN PSICO-EDUCATIVA.....	89
Conclusiones	97
5.3. LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETIVOS: PRÁCTICAS REFERENCIALES E INSCRIPCIONES EN EL AULA	99
5.3.1. Introducción del tópico y establecimiento de una regla gramatical	100
5.3.2. Factualización del comportamiento de la niña e inicio de la construcción de objetivos	102
5.3.3. Construcciones del comportamiento: problemas y excepciones ...	108
5.3.4. Conclusiones.....	113
5.4. EL CONTEXTO MATERIAL DE LAS PRÁCTICAS REFERENCIALES.....	117
5.4.1. La Guía de Entrevista en la actividad de Orientación Psico-Educativa	119
5.4.2. El Formato de Observación en la actividad de Retroalimentación..	124
5.4.3. El Pizarrón en la actividad de Construcción de Objetivos.....	129
5.4.4. Conclusiones.....	135
6. INSCRIPCIONES Y MOVILIZACIONES EN EL TRABAJO DOCUMENTAL: LOS VÍNCULOS ENTRE EL TEXTO Y LA INTERACCIÓN.....	140
Introducción.....	140
6.1. LAS INSCRIPCIONES TEXTUALES COMO GUÍAS DE ACTUACIÓN Y DE RENDICIÓN DE CUENTAS: LA REPRESENTACIÓN ESCRITA EN EL REPORTE DE DESEMPEÑO	144
6.1.1. De la guía de entrevista al reporte de desempeño: La reproducción de las descripciones formales.....	145
6.1.2. Ejemplos del desempeño de la estudiante/psicóloga: Los ensambles de la representación escrita de la práctica	150
6.1.3. Conclusiones.....	159
6.2. USO Y CONSTRUCCIÓN DEL FORMATO DE OBSERVACIÓN.....	162
6.2.1. Marcar y observar con inscripciones	162
6.2.2. La historia local de la producción y construcción del Formato de Observación	166

6.2.3.	Conclusiones.....	174
6.3.	LA MOVILIZACIÓN DE LAS INSCRIPCIONES: DE LA ESTABILIZACIÓN A LA ABSORCIÓN DE REPRESENTACIONES DEL COMPORTAMIENTO.....	177
6.3.1.	El inicio del viaje de las inscripciones temporalmente estabilizadas: del pizarrón a la fotografía.....	177
6.3.2.	La movilización de las inscripciones: El rastreo hasta los Reportes de Sesión 1 y 2.....	180
6.3.3.	Uso de las inscripciones textuales en una técnica profesional: Planeación e implementación de la escala	186
6.3.4.	El video como evidencia: la absorción de la representación en la descripción de la implementación de la escala	194
6.3.5.	Conclusiones.....	199
7.	CONCLUSIONES GENERALES.....	203
7.1.	Los vínculos generados entre la interacción y los textos	203
7.2.	El trabajo formativo y los recursos de investigación para visibilizarlo .	208
7.3.	Líneas de investigación futuras	213
8.	REFERENCIAS	216

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la formación de psicólogos educativos en escenarios en los que los estudiantes tienen acceso a la práctica profesional supervisada es muy limitada. En México sólo unos pocos estudios se han centrado en esta parte de la formación de psicólogos en las universidades. Un interés común de los estudios previos puede describirse como la búsqueda de experiencias formativas en la voz de los propios psicólogos en formación. Los métodos principales usados en los estudios previos han sido las entrevistas y encuestas. Esto quiere decir que hay poco conocimiento de las prácticas concretas que constituyen las actividades en las que pueda mostrarse parte del trabajo realizado para formar a los futuros psicólogos educativos.

Este estudio busca mostrar la manera en que dicho acceso a la práctica profesional supervisada juega un papel en el trabajo interaccional y escrito que los estudiantes de psicología educativa llevan a cabo en la asignatura de Práctica Supervisada en una de las clínicas universitarias de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Así, se une a los llamados de investigación que muestren de qué manera ocurre la formación de los psicólogos educativos de forma concreta y detallada.

Tomando como base que los participantes le llaman Orientación Psico-educativa (en adelante OP) al trabajo que se realiza cuando brindan atención a una familia que solicita el servicio psico-educativo en una clínica universitaria, se plantea un objetivo general y dos objetivos más específicos.

De forma general se analizan secuencias de interacción y documentos que forman parte de las actividades ordinarias que llevan a cabo los participantes (maestra, pasante y estudiantes) de la actividad formativa más general denominada Práctica Supervisada cuando atienden un caso de “mal comportamiento”. El objetivo general es analizar el habla en una primera sesión de la actividad de OP, y continuar el análisis con los episodios interaccionales y su relación con la producción de documentos en los que se hace referencia a acciones ocurridas en ella. En consecuencia, el foco analítico es el uso de las prácticas referenciales, verbales y escritas, para conocer su papel en la actividad de OP, y el impacto que tiene su evocación-movilización en el trabajo interaccional y documental subsiguiente.

Uno de los objetivos toma como tema, el habla *en* la OP en una cámara de Gesell y el habla *sobre* ella en el aula. Así, se busca mostrar la manera en que el habla en, y sobre, la OP llega a ser una característica endógena de este espacio formativo. Esto implica atender tanto a (i) la manera en que se lleva a cabo la OP, y (ii) la manera en que se habla sobre ella en dos diferentes actividades en el aula después que la OP ha tenido lugar.

El segundo objetivo busca mostrar el papel que juegan las inscripciones textuales con las que trabajan los participantes, pero que se vincula con haber participado en, u observado, tanto la OP como las siguientes actividades ocurridas en el aula. Así, se analizan distintos vínculos entre los contextos interaccionales y las inscripciones textuales que elaboran los participantes como parte de su trabajo documental ordinario. Esto implica poner el foco analítico en la manera en que los participantes hacen descriptible, mediante inscripciones textuales, alguna característica de las actividades, y cómo se relaciona esto con la producción, uso y movilización de las inscripciones textuales en herramientas para el logro de sus actividades formativas

A continuación, hago uso de una narrativa particular para describir dos temas. El primero tiene que ver con la manera en que fui diseñando la investigación sobre la práctica profesional supervisada de psicólogos educativos en la FES-Zaragoza. El segundo, concierne al vínculo entre mi postura como psicólogo e investigador educativo ante el estudio de las prácticas ordinarias de los psicólogos educativos bajo estudio. Finalmente, describo el contenido de los capítulos que integran este escrito.

1.1. Sobre la investigación y postura del investigador

Si bien la idea de investigar las prácticas cotidianas que llevan a cabo los psicólogos educativos en formación ocurrió cuando tuve la oportunidad de plantear la realización de esta investigación como un anteproyecto, la invitación para llevarla a cabo ocurrió en el 2010. En esos momentos, al final de mi examen de grado de Licenciatura, la que fungió como Presidente me hizo saber que le gustó mi trabajo y me invitó a estudiar y analizar sus clases en la FES-Z. Sin embargo, pasaron tres años para que le solicitara llevar a cabo dicho estudio.

Hacia el final de mi estancia en el DIE, antes de presentar mi examen de grado de maestría en el año 2013, tuve la oportunidad de asistir a un Foro titulado *Uso de las nuevas tecnologías en la carrera de Psicología en la FES Zaragoza*. Una de las

organizadoras del evento era la misma persona que había sido Presidente en mi examen de Licenciatura y, en su ponencia hablaba sobre la manera en que se formaba a los psicólogos en la FES-Z, y la relevancia que ha tenido, como parte de esa formación, el que sus estudiantes elaboren un portafolio electrónico para dar cuenta de su trabajo profesional supervisado.

Al conseguir mi grado de maestría, me interesó retomar su invitación y hacer una investigación sobre la manera en que se forman los estudiantes de psicología en la FES-Z a través de su trabajo. Para dar una idea un poco más general de esta forma de trabajo como la escuché en su ponencia (Bañuelos, 2013), a continuación, describiré a grandes rasgos lo que la maestra planteaba.

La maestra se refirió a la actividad Práctica Supervisada como una actividad formativa, de diez horas a la semana, en la que los estudiantes tienen un trabajo directo con las personas que solicitan la atención del psicólogo educativo. Así, los estudiantes se forman a través de la misma acción profesional.

En esta modalidad de Práctica Supervisada, la maestra señalaba algunas de las demandas que en la FES-Z hacen muy complejo llevar a cabo este trabajo. En sus palabras:

Por un lado, tenemos que atender al plan de estudios... [para] la formación del estudiante. Cuidar que el estudiante se forme en lo que se tiene que formar. Pero al mismo tiempo, estamos dando una atención a la comunidad. Y entonces, tenemos que cuidar también que el servicio que se ofrece a la comunidad sea profesional, ético y de buena calidad. Entonces, aquí ya estamos atendiendo dos poblaciones al mismo tiempo: la formación del estudiante y la calidad con la que... [están brindando] la atención esos estudiantes en formación... Y, por otro lado, las investigaciones dentro de la disciplina. Estar al tanto de lo que viene generándose para poderlo incorporar. Y esos tres elementos son, con los que vamos a lograr esa formación del estudiante (Bañuelos, 2013).

En esta modalidad de Práctica Supervisada, la maestra también destacaba que el logro del dominio de los estudiantes de las habilidades profesionales para la solución concreta de problemas que les presenta la comunidad a la que atienden, se encuentra estrechamente vinculado con la supervisión por parte de profesores. Después de esto, la maestra aludió a que, en sus clases, el portafolio electrónico se encontraba inserto “en toda esta estructura” que acababa de comentar y procedió a presentar ejemplos seleccionados por ella para los fines de esta presentación pública.

Para terminar con esta descripción de lo que la profesora comentaba, sirva señalar que ella mostró imágenes, textos en documentos, videos y algunos de los vínculos entre la diversidad de elementos de los portafolios a los que se iba refiriendo como ejemplos particulares de portafolios electrónicos elaborados por los estudiantes y evaluados por ella.

En ese momento, lo que llamó mi atención fueron los videos que presentó y la manera en que los estudiantes los editaron. Esto implicaba que los estudiantes tenían que hacer perdurables-preservables sus muestras de trabajo para que la maestra los fuera revisando y sugiriera cómo incorporarlas al portafolio electrónico.

Fue a partir de esta presentación que fui gestando la posibilidad de estudiar las prácticas de entrenamiento de psicólogos educativos. En términos generales, me pregunté ¿cómo podría estudiar la manera en que los estudiantes habían producido estas muestras de trabajo? Mi respuesta inicial fue que habría que estudiar la manera en que las muestras se habían reconstruido, desde que los estudiantes tomaban clases y se grabaron, hasta que este registro fue seleccionado, editado y utilizado en esta presentación.

De forma más específica, esto me sugería, siguiendo a Lynch (1988), que esta presentación pública en que se “mostró” parte del trabajo que realizan los estudiantes de psicología educativa bajo supervisión, no revela cómo los propios estudiantes crearon sus “evidencias” y las diversas reconstrucciones a las que estuvieron sujetas.

De este modo, el estudio de las prácticas profesionales que llevan a cabo psicólogos educativos bajo supervisión fue el interés más general que dio lugar a la investigación.

Una vez que se aprobó mi anteproyecto y la maestra aceptó mi solicitud de estudiar la manera en que se formaban los estudiantes a su cargo, realicé mi trabajo de campo con un grupo a su cargo en la modalidad formativa de Práctica Supervisada en una de las clínicas de la FES-Z. Después de realizar el trabajo de campo y reconocer la importancia de la práctica educativa que se desarrolla en los escenarios de la Práctica Supervisada, dejé mi interés por la producción de los videos y su circulación para un estudio futuro. La razón fue debido a que cuando revisé los datos con mayor detalle, resultó cada vez más importante documentar la manera en que los propios participantes trabajan desde que comenzaban a brindar orientación psico-educativa y la manera en que ellos la vinculaban con otras actividades que difícilmente tendrían lugar sin dicho acceso a la OP. De igual modo, la manera en que los estudiantes documentaban

características de su trabajo, principalmente a través de inscripciones textuales, llegó a ser prominente, pues los participantes lo hacían de manera habitual, pero siempre en conexión con la OP.

En un inicio intenté realizar el trabajo de campo emulando la manera en que se describía en los estudios de laboratorio en la sociología del conocimiento científico y en algunos estudios etnometodológicos. Al final, la visión etnometodológica llegó a ser crucial. Si bien, en ambos tipos de estudios, los investigadores contrastaron los retratos idealizados de la ciencia con la manera en que los científicos realizaron su trabajo diario en el laboratorio, empecé a notar que la postura del investigador ante sus “datos” era distinta. Comencé a alejarme de la idea de considerarme un “extraño” u “observador” ficticio con respecto a lo que hacen los “nativos” y que conlleva a no utilizar algunos de los términos de la “tribu” (Latour y Woolgar, 1979). En lugar de ello, siguiendo a Lynch (1993), comencé a reconocer que

la mayoría de los términos de la tribu son nuestros términos también, ya que (1) ellos son parte integral de la gramática discursiva a través de la cual las actividades de los científicos son conducidas y se tornan inteligibles in situ, y (2) están incrustadas en los vocabularios de la ciencia social para hacer descripciones y explicaciones coherentes de las actividades tribales de diversos tipos (p. 97)

Lo importante sería entonces, de qué manera usan los términos, en la práctica. No obstante, al estudiar las actividades de los participantes, me di cuenta que, efectivamente eran diferentes, y para comprender el uso de los términos, era necesario analizar no sólo el uso, sino también su movilización, de una a otra actividad. Ello fue el punto de partida para comenzar a plantear el análisis del uso y movilización de las prácticas referenciales. Con esto en cuenta, podía mostrar la manera en que los participantes hablaban de forma diferente sobre el comportamiento de una niña, en una actividad u otra. Debido a ello, preservé la idea de la “referencia circulante” (Latour, 1995), promovida en los estudios sociales de la ciencia, pero en términos etnometodológicos (Lynch, 2001; Lynch y McNally, 2006). Esto es, para poder rastrear las prácticas referenciales de un punto (en la interacción o documento) a otro, consideré importante rastrear su movilización, a través del análisis del uso de las referencias o representaciones, atendiendo a la historicidad local y los detalles técnicos de su ocurrencia, así como la necesidad práctica de los participantes para preservar, evocar o movilizar la referencia.

En ese sentido, busqué desarrollar una descripción técnica del trabajo que allí se produce y no sólo se trató de poder recurrir a sus términos, sino de incluso mostrar cuando se emplean de forma variable de una circunstancia a otra, es decir, investigar de qué manera se describe o se hace referencia, como parte de su trabajo, como una “siguiente primera vez” (Garfinkel, 2002). Esto es parte de lo que los etnometodólogos llaman “el requerimiento de adecuación única”, que implica estudiar los etnométodos de los participantes en sus diferentes prácticas, como un trabajo con múltiples detalles y cada detalle visto como parte de un ensamblaje aquí y ahora (Lynch, 1993).

Considerando lo anterior, la postura del investigador que puede marcar una diferencia importante con otras formas de hacer etnografía y de tratar los materiales video grabados y textuales es la de reconocer que el investigador es partícipe de la construcción de los eventos narrados o descritos desde el principio y poder contribuir al propio campo bajo estudio como lo es la psicología educativa. Lo que se espera es poder realizar una descripción del trabajo que involucra recurrir a los propios participantes para conseguir una competencia técnica suficiente para hacer el análisis y presentarlo como una forma alternativa de describir su trabajo, no extraña para ellos.

Una vez que comencé a asumir lo anterior, la práctica profesional supervisada en OP, el habla sobre ella en el aula y el trabajo documental que fueron desarrollando, llegaron a tematizarse como partes endógenas de la labor de los participantes, y mi labor central fue analizar y describir cómo ocurren y se movilizan de un contexto a otro.

1.2. Descripción de capítulos

Esta Tesis consta de siete capítulos y las referencias. En este capítulo he descrito brevemente de qué trata el estudio, y la postura de investigación particular para llevarla a cabo.

En el segundo capítulo abordé la problemática de una manera más formal, atendiendo a diversas consideraciones sobre el estudio y relevancia del acceso a la práctica profesional supervisada (en OP) cuando se forma a psicólogos educativos. Esto es seguido de la justificación de la investigación, proponiendo y describiendo brevemente una investigación informada etnometodológicamente que atiende al propio trabajo que llevan a cabo los participantes bajo estudio y mencionando con mayor amplitud la racionalidad de los objetivos de la investigación.

En el capítulo 3 presento los recursos conceptuales que conforman la postura etnometodológica que orienta el trabajo de análisis, como son la etnografía y el análisis textual, así como la recuperación de ideas y procedimientos de enfoques de análisis como el análisis de la conversación y la psicología discursiva. Para ello, divido el capítulo en cinco apartados, de la siguiente manera: (3.1) Estudios de la interacción, (3.2) La etnografía informada etnometodológicamente, (3.3) El estudio etnometodológico del trabajo documental, (3.4) El examen de la referencia-representación como realización práctica, (3.5) El análisis de video centrado en la práctica y la noción de recursos interaccionales-multimodales (ensamblajes).

El capítulo 4 introduce una serie de consideraciones estrechamente relacionadas con el método empleado para analizar las secuencias de interacción y la producción documental.

Los capítulos 5 y 6 están dedicados al análisis de la práctica video grabada y del trabajo documental.

El capítulo 5, centrado en las prácticas referenciales en la interacción, está dividido en cuatro apartados. En el primer apartado, me enfoco en la manera en que los participantes (principalmente la psicóloga estudiante, la niña y su mamá), a través de su discurso en la entrevista inicial, crean dos versiones de situaciones alrededor del comportamiento de la niña que asiste con su familia a una clínica universitaria. El segundo apartado muestra la manera en que los participantes (maestra, pasante y estudiantes en el aula) comienzan a hablar en el aula, sobre la práctica profesional supervisada, centrándose en lo que hizo la psicóloga durante la sesión de OP. El tercer apartado, se centra en la manera en que la maestra y los estudiantes construyen los objetivos del caso y para ello hacen referencia a diversas caracterizaciones de la niña sobre los problemas a los que se enfrenta y excepciones a esos problemas. En el cuarto apartado, que amplía el contexto material de las tres actividades anteriores, se analiza el logro de las diversas movilizaciones de las prácticas referenciales considerando la distribución de los cuerpos y el acceso a las herramientas a las que se orientan en la interacción.

En los dos primeros apartados del capítulo 6, se realiza el análisis del trabajo documental que realiza el equipo a cargo del caso y el pasante, tomando como punto de partida las inscripciones textuales incorporadas en dos herramientas como la “Guía de Entrevista” y el “Formato de Observación”. En ambos, se destaca el papel que las herramientas desempeñaron más allá de los contextos interaccionales, pero buscando

complementar su papel en ellos. Finalmente, en el tercer apartado, se rastrea el viaje de las inscripciones textuales que fueron escritas en un pizarrón, y que el equipo preservó al fotografiarlas. Aquí, se destaca la manera en que, durante su movilización, las inscripciones se preservaron, transformaron y finalmente fueron absorbidas al rendir cuentas del trabajo realizado en la segunda sesión de OP.

Finalmente, en el capítulo siete presento las conclusiones generales de la investigación en torno a tres temas: (i) los vínculos generados entre la interacción y los textos, (ii) el trabajo formativo y los recursos de investigación para visibilizarlo, así como algunas (iii) líneas de investigación futuras.

2. PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN

Con el interés de estudiar la práctica de entrenamiento de psicólogos educativos, en el siguiente apartado, recorro a literatura que señala a grandes rasgos su importancia y los pocos espacios académicos que puedan brindar una formación inicial que involucre a los estudiantes en la práctica profesional a la que se enfrentarán. Destaco que ante la falta de investigación en este terreno es relevante comenzar a indagar en uno de los lugares en que se forma a psicólogos educativos con acceso directo a la práctica profesional: la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Enseguida, tomaré como referencia la Facultad de Psicología y la FES-Z para señalar algunas diferencias entre ellas y la tradición que las une, para poder centrarme de forma más específica en lo que se realiza en la FES-Z, como se describe en algunos documentos internos y de circulación más amplia. Proseguiré la descripción atendiendo a algunas consideraciones que han tomado algunos académicos de la UNAM para estudiar las prácticas educativas que permean de una u otra forma el campo de la psicología educativa en nuestro país y cerraré el capítulo mencionando los objetivos y preguntas de investigación, comenzando a destacar el enfoque analítico propuesto para el logro de los objetivos y dar respuesta a las preguntas de investigación.

2.1. Problemática: La práctica profesional en la formación de psicólogos educativos en México

Desde hace casi tres décadas, el psicólogo César Coll (1989) había mencionado la importancia de asegurar el contacto directo de los estudiantes con la práctica profesional del psicólogo de la educación como una de las condiciones mínimas que exige una formación inicial de calidad para evitar que sea incompleta y sesgada. Al respecto, hay poca investigación sobre la manera en que los estudiantes tienen este acceso a, o contacto directo con la práctica profesional cuando se encuentran estudiando (más adelante recupero algunos de ellos). No obstante, estudios como los de Guzmán (2005) y Zanatta y Yurén (2012) que se han llevado a cabo sobre los planes de estudio de instituciones que forman a psicólogos y/o a psicólogos educativos, dan cuenta que, de forma general, en México hay pocos sistemas formales que brinden la oportunidad de que los estudiantes puedan tener una formación que los involucre en el trabajo profesional que llevarán a cabo posteriormente.

Guzmán (2005) por ejemplo, destaca que “hay poca información para saber exactamente cómo se forma tanto al psicólogo general como al educativo” (p. 7). Lo que reconoce este autor es que

hay una cantidad importante de cursos... destinados a la aplicación o al desarrollo de habilidades profesionales, al parecer la prioridad es que el alumno tenga un marco socioeducativo, histórico, filosófico y disciplinario; lo que implica que, desde esta perspectiva, debe dominar ciertos principios y conceptos antes de poder aplicarlos en la solución de problemas de la práctica profesional. Lo anterior evidencia una concepción tradicional del proceso enseñanza–aprendizaje que pudiera contribuir a una enseñanza verbalista y enciclopédica (p. 10)

En el caso específico de la psicología educativa, Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006) hacen un pronunciamiento similar al de Guzmán que reitera la falta de estudios empíricos y actuales sobre la formación de psicólogos educativos como una problemática actual:

Los datos nacionales sobre expansión de la matrícula y de programas de psicología educativa y sobre el empleo de los estudiantes graduados solamente ofrecen un contexto para sopesar la magnitud de la problemática que se enfrenta. No disponemos de un *corpus* de conocimiento empírico y actual, situado en nuestra realidad respecto a los procesos de aprendizaje profesional y académico mediante los cuales una persona se convierte en un psicólogo competente en los escenarios educativos (p. 21)

No obstante, estos autores, al considerar “que las competencias sólo pueden ser adquiridas en la práctica, realizando las tareas, responsabilidades y roles requeridos”, “en un proceso de “aprender haciendo” en la situación actual del trabajo, durante las prácticas en escenarios externos o en una situación de aprendizaje” (p. 16), mencionan que, “diversas instituciones abocadas a la enseñanza de la Psicología se han destacado por sus modelos de formación profesional basados en la práctica en escenarios naturales” (p. 15); tal es el caso de las escuelas de la UNAM: Facultad de Psicología, FES Iztacala y FES Zaragoza.

A continuación, expongo brevemente dos ejemplos de la manera en que se lleva a cabo este proceso de “aprender haciendo” en escenarios externos o en una situación de aprendizaje al que hacen referencia Díaz y colaboradores (2006). Tomaré como referencia la Facultad de Psicología y la FES-Z para señalar algunas diferencias entre ellas y la tradición que las une, para poder centrarme de forma más específica en lo que

se realiza en la FES-Z como se describe en algunos documentos internos y de circulación más amplia.

De Diego (2011) ha investigado la formación que reciben los estudiantes de psicología en el área educativa en la Facultad de Psicología. En este trabajo, la autora discute distintas propuestas de proyectos formativos que siguen diversos enfoques psicopedagógicos y que pretenden formar profesionistas de acuerdo con perfiles particulares. Ella considera, al igual que los autores discutidos anteriormente, lo importante en la participación de los estudiantes en espacios de prácticas profesionales además de las aulas universitarias. Destaca que en la Facultad de Psicología se ha conformado el Programa de Escenarios Formativos (ESFOS), que ha buscado construir oportunidades de acercamiento temprano a la actividad profesional para los estudiantes de psicología:

surge como programa independiente del plan curricular, autonomía que ha mantenido desde entonces, por lo que los estudiantes que participan en él no obtienen calificación alguna, créditos para materias ni liberación de su servicio social; de manera que su participación es voluntaria, siempre guiada por el interés de aprender y participar en conjunto con otros psicólogos en escenarios profesionales, aunque es reconocida por la institución, puesto que reciben una constancia de participación avalada por la Coordinación de Laboratorios de la misma (p. 75)

A diferencia de este programa independiente del plan curricular que se intenta concretar en escenarios externos a la Facultad de Psicología, en la FES-Zaragoza, la participación de los estudiantes en escenarios donde llevan a cabo la práctica profesional supervisada es reconocida como parte del proceso de formación en la misma institución universitaria. En este sentido, la participación de los estudiantes sí incide en su calificación y en los créditos obtenidos, no sólo en el área de psicología educativa, sino en las otras áreas de psicología que se imparten en la FES-Z. De forma más puntual, en esta universidad, la práctica profesional supervisada es parte de las actividades de formación profesional de programas académicos que se imparten en clínicas universitarias y que están insertos en la estructura curricular del Plan de estudios de la carrera de Psicología. Así entonces, como parte de estas actividades que se llevan a cabo en el área de Psicología Educativa, denominadas con el término genérico de Práctica Supervisada, los estudiantes prestan servicio psico-educativo a la comunidad.

A pesar de estas diferencias, siguiendo a Cesar Coll (entrevistado en Rigo, Díaz y Hernández, 2005) la visión formativa que se sigue en ambos centros de estudios

universitarios puede denominarse como no aplicacionista o de “interdependencia-interacción” cuyos planes de estudios están diseñados casi desde el principio en una tradición “basada en compromisos sociales, de intervención” (p. 7). En contraste, y de forma similar a la manera en que se diseñan la mayor parte de los planes de estudio en México (Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006), desde una visión aplicacionista según Coll, lo que se hace primero es

empezar la formación por la adquisición de conocimientos y habilidades en el ámbito de lo que podríamos llamar los supuestos procesos psicológicos universales y una vez hecho esto... vienen las derivaciones y las aplicaciones para ver cómo esto se va concretando en cada uno de los ámbitos de aplicación (Rigo, Díaz y Hernández, 2005, p. 5)

Lo anterior, como señala Coll (en Rigo, Díaz y Hernández, 2005), únicamente señala dos visiones distintas, y aunque destaca que la visión aplicacionista ya ha sido superada, ambas visiones “cuentan con mucha presencia y mucha fuerza” en otras latitudes.

Con esto en cuenta y antes de abordar la manera particular en que algunas investigaciones sugieren el estudio de las prácticas educativas, a continuación, describo de forma muy general, la manera en que en el plan de estudios de la FES-Z se ha ido plasmando esta visión de interdependencia-interacción basada en compromisos sociales y de intervención. Además, ello me permitirá mencionar algunas consideraciones sobre el estudio de las prácticas educativas realizadas en la modalidad de Práctica Supervisada del área de Psicología Educativa en esta Facultad.

2.2. La visión particular de interdependencia-interacción en el plan de estudios de la FES-Z: La Práctica Supervisada

Dado que, en nuestro país, son pocas las instituciones de educación superior que incorporan en sus planes de estudio una actividad que acerque al psicólogo educativo en formación a la práctica profesional, el presente apartado está diseñado para brindar al lector una descripción de la manera en que dicha actividad formativa ha sido incorporada desde un punto de vista institucional (con base en documentos oficiales públicos e internos de la universidad). Cabe comentar que para quienes están familiarizados con el trabajo que se realiza en la FES-Z no es nuevo que los estudiantes puedan proporcionar una atención profesional supervisada en el área de psicología

educativa desde muy temprano en su formación. Sin embargo, para el lector ajeno a esta forma de trabajo, puede ser importante conocerla.

El presente apartado está diseñado para mostrar, aunque sea resumidamente, (i) los antecedentes de la Práctica Supervisada, (ii) la modalidad de Práctica Supervisada como opera en la actualidad, y (iii) dos programas específicos que sirven de orientación para dicha operación.

2.2.1. *Antecedentes de la práctica supervisada: la práctica de servicio de psicología educativa en la FES Zaragoza*

Los antecedentes de la práctica de servicio de psicología educativa en la FES-Z, como los relatan Palacios, Verdiguél y Lozano (2010), se remontan al año de 1976 en que se creó el plantel Zaragoza, cuando también se dio inicio a la formación profesional de los futuros psicólogos.

El plan de estudios de la entonces ENEP, aun cuando en lo formal retomaba la estructura curricular de la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria, desde sus inicios revistió características particulares e innovadoras. Entre ellas destacan el trabajo con pequeños grupos en las actividades de aprendizaje (lo cual posibilitaba una atención más personalizada en el proceso enseñanza-aprendizaje y que sigue vigente a la fecha) además de que, dentro de dichas actividades, se contaba con una práctica que posibilitó el inicio del alumno en el ejercicio de funciones profesionales. Esta fue una opción educativa sin antecedentes dentro de la UNAM, la cual, aún con la carencia de infraestructura para llevarla a cabo, dio lugar a una diversidad de acciones que, finalmente, desembocaron en la organización de lo que llegó a ser la práctica de servicio. El proyecto académico de la ENEP-Z consideraba, también desde su inicio, la creación de clínicas multidisciplinarias en las que participarían las carreras de Enfermería, Medicina, Odontología, Psicología y Químico-Farmacéutico-Biólogo. Para el caso de Psicología Educativa la práctica de servicio en las clínicas dio inicio en 1979. Desde entonces, y como en las demás carreras, ha buscado, y respondido a la solicitud de, brindar atención a la población de la zona de influencia de la ENEP-FES Zaragoza y otros municipios o colonias, abarcando principalmente a preescolares y alumnos de primaria.

La Práctica de Servicio bajo estas consideraciones institucionales del Programa del área de Psicología Educativa estuvo en operación hasta el año 2012 cuando orientó a la última generación de estudiantes en el semestre 2013-1.

2.2.2. *La Práctica Supervisada en el área de Psicología Educativa en la FES Zaragoza*

Si bien se comenzó a trabajar en el proyecto desde el año 2007, fue en el 2010 que se propone y aprueba una nueva modificación al plan y programas de estudio de la Licenciatura en Psicología en la FES Zaragoza (Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 2011) y para el año 2012 en el semestre 2013-1, se inicia la Etapa de Formación Profesional de Psicología Educativa en la que la anterior Práctica de Servicio llega a denominarse ahora Práctica Supervisada. Con el cambio de nombre, según Bañuelos y García (2012), la Modalidad “Práctica Supervisada”, continúa ocupando un lugar central. En ella se sintetizan y se llevan a la práctica los principios del Sistema de Enseñanza Modular, hasta hoy vigentes, que ha distinguido a la FES-Z, le han dado identidad y delinear la formación en la práctica profesional de cada disciplina.

De igual modo, en el actual plan de estudios se mantuvo la parte esencial en la formación académico profesional de los educandos, constituida por las actividades que se realizan en las Clínicas Universitarias como escenarios de las Prácticas Supervisadas. Estas clínicas conforman un sistema, y un subsistema con respecto a la FES Zaragoza en su conjunto. En ellas se desarrollan actividades de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura, a través de programas de atención y prestación de servicios en las áreas biológica-médica, psicológica y social, así como diversos proyectos multidisciplinarios con la participación de personal académico, alumnos y pasantes que realizan el servicio social.

En contraste, con la incorporación del nuevo plan de estudios, ocurrieron algunas modificaciones. Una de ellas, es que se buscó eliminar “la rigidez curricular”, y en cambio, se buscó que tuviera “flexibilidad” y se favoreciera “una formación de calidad en menor tiempo” (FES Zaragoza, 2011, p. 1). Cabe destacar que, con ello, se redujeron de 9 a 8, los semestres que tendrían que cursar los estudiantes de forma obligatoria durante la carrera.

Además de acortar la duración, ahora es posible que los estudiantes elijan su trayectoria académica (que anteriormente consistía en el recorrido formativo de cuatro áreas secuenciadas: metodológica experimental de primero al tercer semestre,

educativa en cuarto y quinto semestre, clínica en sexto y séptimo semestre, y social en octavo y noveno semestre) y se agregó a la lista de áreas que se consideran en el plan de estudios, el área de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. La nueva flexibilidad de la estructura de este nuevo plan considera tres etapas de formación:

- **Básica.** Se imparte en el primero y segundo semestres, es obligatoria, por lo que todos los alumnos deberán cursarla. Comprende aspectos referentes al desarrollo de la psicología como ciencia, incluye conocimientos teóricos y habilidades prácticas vinculadas con el método científico.
- **Profesional.** Se integra por cuatro áreas de conocimiento, cada una con una duración de dos semestres: Psicología Educativa, Psicología Clínica y de la Salud, Psicología Social, y Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Esta etapa se imparte de tercero a octavo semestre y debido a la flexibilidad del plan de estudios, el alumno elige tres de las cuatro áreas que se ofrecen, así como el orden en que los cursará. Cada área contiene núcleos de formación que aluden a diversos modelos y teorías relacionados con actividades de investigación, evaluación, diagnóstico e intervención.
- **Complementaria.** Se conforma por unidades de aprendizaje transversales, optativas de elección, disciplinarias y genéricas que se cursan en el transcurso de los ocho semestres del plan, que además tienen como propósito que el alumno fortalezca su formación de acuerdo con la trayectoria académica que eligió, permitiéndole optar entre diversas alternativas (FES-Z, 2011).

En el caso del área de Psicología Educativa que corresponde ahora a la etapa de formación profesional, en los Semestres 3º, 5º, 7º se presenta el Módulo *Psicología y Desarrollo Humano*, y en los Semestres 4º, 6º, 8º el Módulo *Psicología, Educación y Sociedad*. Entonces, la Modalidad de Práctica Supervisada de Psicología Educativa se efectúa en ambos semestres en las clínicas universitarias (Bañuelos y García, 2012) quedando a elección de los estudiantes en qué semestre (3º, 5º o 7º) comenzar a cursarla (véase la sección 4.1 para un ejemplo sobre las diferentes trayectorias formativas que pueden tomar los estudiantes).

2.2.3. *La modalidad de Práctica Supervisada: El Programa de Atención al Bajo Rendimiento Escolar y de Orientación Educativa*

Según Bañuelos y García (2012) en la modalidad de Práctica Supervisada del Área de Psicología Educativa de la Carrera de Psicología se han generado los siguientes programas: Preescolar, Educación Especial Individual, Educación Especial Grupal, Orientación Educativa, Orientación Psicoeducativa, Bajo Rendimiento Escolar y Autorregulación.

Cada uno de estos programas, se encuentra a disposición de los estudiantes y profesores para lograr el desarrollo de las competencias profesionales con las que se orientan los programas de la Práctica Supervisada. Cabe señalar que el eje de estos programas es la solución de los diversos problemas en diferentes niveles de acción: prevención, estimulación, remedio e investigación. Y atendiendo a ello, las competencias profesionales que se incorporan en la formación de los estudiantes son: evaluación diagnóstica o valoración inicial; planeación; intervención; valoración de la intervención e investigación (Bañuelos y García, 2012).

Es relevante mencionar que la elección del trabajo de campo, así como el acceso a las instalaciones de una clínica universitaria fue gracias al acceso permitido por una de las profesoras que brindan la supervisión a estudiantes. De forma particular, esta maestra combina dos programas: el de Orientación Educativa y el de Bajo Rendimiento Escolar (Bañuelos, comunicación personal, abril, 2014). Por esta razón, describo brevemente cada uno de ellos.

El programa de Orientación Educativa relevante es el que se afianza el modelo sistémico. Para Solé y Martín (citados en Bañuelos y García, 2012), los aspectos más relevantes de la mirada sistémica como modelo de orientación son:

1. Los cambios de los alumnos son producto de la interacción de los elementos inmersos en el proceso educativo.
2. Un cambio en una de las partes de un sistema influye en las otras partes del sistema y en el sistema total.
3. Existe una tendencia al equilibrio interno y externo en cualquier sistema.

A partir de estos aspectos, se discute y se amplía la información hacia diferentes procedimientos terapéuticos que puedan adaptarse al trabajo de orientación psico-

educativa en el que se centran en niños que acuden a la clínica por “mal” comportamiento; y dependiendo del caso, puede dirigirse a los padres únicamente, o a ellos en compañía de sus hijos. Esta labor se desprende frecuentemente por la necesidad de complementar el trabajo psico-educativo centrado en los problemas escolares que presentan los niños.

Para especificar un poco más sobre uno de los enfoques de la terapia sistémica que la maestra promueve, presento una descripción muy breve de la terapia centrada en soluciones. Esta descripción será de utilidad para seguir los análisis que presento en esta tesis, ya que será relevante si los estudiantes muestran, o no, orientarse por algunos de los elementos terapéuticos que se promueven desde este enfoque.

El objetivo principal de la terapia centrada en soluciones es ayudar a las personas a cambiar. Esto lo hace el terapeuta al redirigir el foco sobre los problemas hacia un foco sobre las soluciones. Este cambio de foco permite a las personas darse cuenta de que los problemas no están ocurriendo todo el tiempo, que los cambios ya están ocurriendo, que los pequeños cambios conducen a cambios más grandes, y que ellos tienen los recursos para el cambio (Nelson, 2010). De acuerdo a Lipchik, Derks, LaCourt y Nunnally (2013), actualmente se han identificado tres elementos terapéuticos centrales para identificar este enfoque en el intercambio clínico: 1) uso de conversaciones centradas en las preocupaciones de los clientes, 2) uso de conversaciones centradas en la co-construcción de nuevos significados alrededor de las preocupaciones de los clientes, y 3) uso de técnicas específicas para ayudar a los clientes a co-construir una visión de futuro preferido y rescatar los éxitos del pasado y las fortalezas que ayuden a resolver las preocupaciones actuales. En esta línea, algunas de las técnicas que se han identificado también como sus componentes centrales son: a) usar una pregunta del milagro, b) usar una pregunta de escala, c) agendar un descanso de la consulta y dar al cliente un conjunto de cumplidos, d) asignar tareas para el hogar, e) buscar fortalezas o soluciones, f) establecer metas, y g) buscar excepciones para el problema.

Por otra parte, el Programa de Atención al Bajo Rendimiento Escolar (PABRE) se utilizó como una guía para enfrentar la problemática del fracaso escolar en los primeros grados de la escuela primaria, y se estructuró en torno a tres ejes: docencia, servicio e investigación (Buenrostro, 2010). En función de estos se plantearon los propósitos del programa:

- Docencia: Proporcionar a estudiantes de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza de la UNAM, los conocimientos teóricos y prácticos que les permitan suministrar atención psicoeducativa a niños que cursan el primero o segundo grado de primaria y que son reportados por sus maestros como alumnos con dificultades en la articulación del lenguaje, el dominio de la lectoescritura y/o de las matemáticas.
- Servicio: Ofrecer apoyo psicoeducativo de calidad a niños de los tres primeros grados de la escuela primaria, que provienen de familias de escasos recursos económicos y que en la escuela han sido señalados como alumnos con bajo rendimiento escolar. Se trata de brindarles oportunidades para que desplieguen procesos de aprendizaje que les permitan tener un desempeño escolar que los aleje de los caminos de la reprobación, la deserción o la repetición.
- Investigación: Aportar proposiciones teóricas y prácticas que coadyuven al conocimiento y solución del fenómeno del bajo rendimiento escolar en los primeros grados de la escuela primaria.

Cabe comentar que, aunque cada uno de estos ejes es retomado por la profesora a cargo de la modalidad de Práctica Supervisada en que se llevó a cabo el trabajo de campo, este programa se ha actualizado y ha cambiado su denominación a *PAAE* (Programa de Apoyo al Aprendizaje Escolar). Con su actualización, el programa describe los mismos ejes, pero ahora se cuestionan algunas nociones como *bajo rendimiento escolar* y *dificultades del aprendizaje*, proponiéndose como un enfoque que se aleja de una “visión patologizante” en la que se ven las “diferencias en los procesos de aprendizaje como resultado de una patología”, y en su lugar, promueve un enfoque que se centra “más en la comprensión y promoción de los conocimientos y habilidades que los niños poseen y que son excelentes herramientas para promover su aprendizaje” (Buenrostro, 2016, p. 3).

Junto a este programa, la maestra también incorpora en su trabajo de supervisión el Programa de Orientación Educativa, y, además, promueve y colabora con otros profesores para que los estudiantes elaboren, usen o investiguen sobre un portafolio electrónico que ayude a estructurar y documentar tanto su propia formación como el servicio profesional que brindan bajo supervisión.

Así, la finalidad del portafolio electrónico es que los estudiantes elaboren informes por escrito acompañados de evidencias multimedia, posibilitando la integración de la información caso por caso, es decir, un portafolio por cada caso atendido (Bañuelos,

2014). La importancia de mencionar esto último, deriva en que ha llegado a ser habitual en las actividades de la Práctica Supervisada a cargo de la profesora que los estudiantes documenten sus actividades, pues considera que es un aspecto importante en la formación de los estudiantes el que aprendan a escribir y presentar informes como si ya ejercieran la profesión. Por esta razón, el trabajo documental que realizan es tomado en consideración para otorgarles la calificación final a los estudiantes.

Como se mencionó al inicio de este apartado, esta breve descripción de la manera en que en la FES-Z se ha procurado brindar servicio a las personas que lo solicitan, y que ello es parte de la formación que reciben los estudiantes, puede servir para familiarizar al lector ajeno al trabajo que se realiza en esta universidad. De igual modo, junto a esta descripción del trabajo, desde un punto de vista institucional, cobra relevancia la descripción de los programas particulares que la maestra menciona que usa, pues en el análisis puede ser relevante la manera en que los participantes muestran (o no) una orientación hacia ellos. Cabe apuntar que, parte de esta descripción será retomada en el siguiente apartado sobre la investigación de las prácticas educativas en psicología y servirá de antecedente para la descripción del método de análisis descrito en el Capítulo 4.

2.3. Algunas consideraciones sobre el estudio de las prácticas educativas en psicología educativa

En este apartado se describen algunas consideraciones para estudiar las prácticas educativas que han hecho investigadores de la Facultad de Psicología interesados en la formación de psicólogos educativos de este centro académico. Ellas serán retomadas para ir acotando poco a poco la manera en que se plantea su estudio en el presente escrito.

Una de estas consideraciones tiene que ver con reconocer la pluralidad del campo en México. De este modo, Hernández (2007) quien elabora una reconstrucción histórica de la psicología de la educación en nuestro país, reconoce la diversificación de actividades y preocupaciones que se fueron estableciendo con el paso del tiempo, sin que alguna sustituyera a alguna otra. En su lugar, cada una de ellas se fue uniendo a la labor y profesionalización del psicólogo educativo.

En la incipiente psicología educativa se estudió a sujetos aislados con fines diagnósticos o interventivo-remediales, desde una perspectiva cuasi-clínica o

psicométrica. Con el paso de los años no sólo se continuó con este trabajo, sino que se le incorporó el estudio y asesoría de procesos o de grupos educativos antes, durante y después de la situación educativa (por ejemplo, en tareas de planificación educativa, diseño de propuestas de enseñanza y curriculares, diseño de materiales educativos, evaluación educativa, etc.). En todo este proceso se han incorporado diversas teorías y modelos de corte explicativo (conductismo, filosofía positivista, paradigmas cognitivo-constructivistas, enfoques humanistas o psicogenéticos hasta el paradigma sociocultural vygotskyano) referidos a los dominios de conocimiento específicos en la educación escolar.

Según Hernández (2007), en la actualidad en el campo psicología educativa se inicia una fase donde se comienza a estudiar los procesos educativos reconociendo los factores propiamente instruccionales, así como los que se refieren al contexto social y cultural en donde estos ocurren.

Lo que esto quiere decir, para los fines de esta investigación, es que la proliferación de enfoques, paradigmas o modelos es ahora vasta, y la forma en que se comienzan a “aplicar” en los diferentes centros de entrenamiento de psicólogos educativos para orientar sus actividades y los servicios que ofrecen a la población, es apenas motivo de investigación en sus detalles.

Se reconoce también, que incluso en cada centro de entrenamiento, cada miembro del cuerpo colegiado puede manejar una diferente ideología (Rigo, Díaz y Hernández, 2005), diversificando todavía más la manera en que cada psicólogo educativo profesional articula tanto su forma de enseñanza como su aplicación a la psicología educativa. Esto es así, incluso en la FES-Zaragoza en la que recientemente diversos psicólogos educativos han descrito la manera particular en que articulan su forma de enseñar a estudiantes en el área de psicología educativa (al respecto, véase Palacios, Verdiguél y Lozano, 2010).

De esta manera, Hernández (2007) sugiere recurrir a técnicas y estrategias metodológicas de corte cualitativo tales como los estudios de caso, la investigación-acción, el análisis del discurso educativo y la entrevista para el estudio de las prácticas educativas en los distintos escenarios y en los procesos que intervienen en ellas para comprenderlas más ampliamente. La razón es que a través de las estrategias de investigación cualitativa podrían abrirse

nuevas posibilidades para desarrollar un trabajo de investigación que permita reconocer la complejidad de las realidades educativas (como procesos institucionales, culturales y sociales), que considere las perspectivas de los participantes estudiados..., así como la especificidad de los contextos, sin pretender alterarlos arbitrariamente – por fines “científicos –. De igual manera, la investigación generada... puede sentar bases importantes que permitan el... conocimiento teórico, metodológico y técnico psicoeducativo (p.29)

Sobre este tipo de investigación, algunos autores (por ejemplo, Rodríguez y Seda, 2013; Rodríguez, 2014) han comenzado a estudiar las prácticas educativas de los psicólogos enfocándose en lo que significa haber tenido acceso a la práctica profesional de psicólogos educativos durante su formación, recuperados de reportes obtenidos a través de entrevistas. Puede decirse que ellos han buscado las experiencias formativas en la voz de los propios psicólogos en formación. Si bien se reconoce que esta es una vía para el estudio de la práctica, queda mucho por hacer, y en este sentido, se reconoce que la investigación sobre las prácticas educativas relacionadas con la formación profesional del psicólogo educativo apenas comienza a documentarse y sugerirse en la investigación, por lo que es importante analizar y documentar la manera cómo se realiza, y su posible impacto en la formación de los alumnos. En la siguiente sección, se presenta la manera particular en que aquí se llevará a cabo un estudio también cualitativo de la práctica educativa, pero informado etnometodológicamente.

2.4. Justificación: Un estudio de la práctica educativa informado etnometodológicamente

En este apartado, describo la manera en que un estudio informado etnometodológicamente investiga la práctica educativa. Doy inicio abordando dos características del análisis etnometodológico de las prácticas educativas que se han reconocido como indagaciones praxiológicas y naturalistas. Proseguiré mencionando los objetivos que se persiguen en esta investigación centrada en el análisis de las prácticas educativas a través del seguimiento de un caso. Aunado a ello, expondré que la exigencia singular de documentar las prácticas en el caso bajo estudio, permite indagar también una dimensión de la formación de psicólogos educativos no investigada, como lo es el papel de las inscripciones textuales en la formación de los psicólogos educativos.

De acuerdo con Säljö (2012), la investigación que estudia la educación como práctica, se presenta como una alternativa a la que considera a la educación “como un

medio para un fin práctico, lo cual es legítimo en el grado en que cultiva el capital humano de acuerdo con las expectativas del mercado” (p. 9). Dos casos en los que puede apreciarse que opera esta asunción, y que fueron señalados en el primer apartado de este capítulo, son la investigación de Guzman (2005) que ha señalado la abundancia de cursos diseñados para que el estudiante domine ciertos principios y conceptos que después aplicará cuando ejerza su profesión (la visión aplicacionista a la que se refiere Cesar Coll), y la investigación de Díaz y colaboradores (2006) que ha aludido a estudios sobre el empleo (mercado) al que acceden los estudiantes graduados. La alternativa, en términos de Säljö (2012) es

analizar lo que son las prácticas educativas... y a qué desafíos y opciones se enfrentan los estudiantes y maestros... Esto es en gran parte un problema empírico de tener acceso a descripciones situadas y a profundidad, así como al análisis de cómo tales prácticas se desarrollan, de comprender la lógica de las contribuciones que hacen las partes, y de escudriñar el papel que las actividades tienen en la formación de los aprendices (p. 9)

El estudio basado en la práctica o praxiológico, como el que se realiza en esta investigación intenta ser afín a esta alternativa que sugiere Säljö (2012). Como tal, se distingue también por valorar el sentido pragmático de las acciones y evitar hacer afirmaciones analíticas sobre los aspectos no observables, en ocasiones denominados mentales, que supuestamente intervienen en la interacción. En un sentido pragmático, se considera que el acceso a los mecanismos, esquemas o modelos mentales internos como recursos explicativos no pueden brindar un apoyo metodológico y analítico, porque tal acceso está negado a los participantes. En su lugar, una investigación informada etnometodológicamente toma ventaja de la visibilidad de la acción práctica; es decir, atiende su carácter observable-reportable y describe los campos públicos en los cuales trabajan los participantes en escenarios educativos. Así, la atención está puesta en lo que los psicólogos educativos expresan y cómo actúan, para mostrar el conocimiento técnico con el que trabajan. Se reconoce también, que ellos son los expertos y que el analista busca mostrar al lector, a través de su comprensión etnográfica, de qué manera ellos mismos constituyen las habilidades o procedimientos propios de su oficio. Puede decirse que el enfoque es uno praxiológico, ya que ubica el análisis de la cognición y la comprensión intersubjetiva en la producción ordenada de las acciones como ellas son diseñadas para la interacción entre los participantes (Brassac, Fixmer, Mondada y Vinck, 2008).

Macbeth (2003) también se refiere a este enfoque como uno que permite análisis naturalistas de los escenarios educativos. El término naturalista es introducido para hacer una distinción con el análisis crítico del discurso, que señala, nuevamente, una perspectiva estrechamente apegada a las prácticas bajo escrutinio. Macbeth describe el cambio radical que tuvo la concepción de las competencias y habilidades en escenarios educativos a partir de los análisis naturalistas originados por el etnometodólogo Hugh Mehan. Este cambio puede caracterizarse como una nueva manera de estudiar las habilidades y competencias como visibles, públicas, y concretas, en contraste a considerarlas como ocultas, privadas, y accesibles solamente a través de análisis formales y conjeturas teóricas. En una revisión de *Learning Lessons* de Hugh Mehan (1979), Macbeth (2003) formula el asunto de este modo: “cosas como competencia y su trabajo interaccional (...) estuvieron disponibles para el estudio precisamente debido a que ellas eran en sí mismas campos públicos de acción” (2003: p. 243). Así, desde esta orientación naturalista se puede ver y examinar lo que ocurre en los ámbitos escolares a través del análisis de las actividades en curso, de las acciones visibles tanto de instructores como de los aprendices.

Esta investigación se encuentra más interesada en mostrar cómo se logra el trabajo a través del cual se forma a los psicólogos educativos *ordinariamente* en la práctica, que en cómo debería hacerse *idealmente* como lo sugieren las teorías y modelos prescriptivos.

Siguiendo a Peräkylä y Vehviläinen (2003), se considera que gran parte de la investigación empírica sobre las prácticas institucionales ha buscado mostrar que hay un hueco entre la teoría y la práctica, ya que ésta, no sigue por completo el modelo establecido por una teoría o concepto prescrito.

Esta investigación se adhiere a la manera en que los estudios de la interacción (etnometodología, análisis de la conversación y psicología discursiva) tratan con las descripciones de la práctica enactiva verbal y escrita. Bajo esta consideración, cualquier descripción de la práctica – legada o teórica, normativa o descriptiva – se analiza con base en la interacción que despliegan los participantes en situaciones naturales. En consecuencia, a este tipo de investigación sobre la interacción institucional no le interesa discutir asuntos tales como “practicante competente” o “buena práctica”. Más bien, considera que las prácticas no están determinadas por las teorías, modelos o conceptos. Las teorías y modelos son idealizaciones generales, mientras que las prácticas son llevadas a cabo *in situ*. Las teorías y conceptos relacionados con las prácticas consisten

de ideales y visiones de las “mejores situaciones posibles”, mientras que las prácticas institucionales constantemente tratan con la gama de situaciones que alteran tales ideales. Además, las prácticas institucionales pueden involucrar objetivos locales que no son articulados como “metas” o “ideales” teóricos, pero, sin embargo, organizan fundamentalmente la práctica actual (Peräkylä y Vehviläinen, 2003). Desde un punto de vista etnometodológico, no se trata de rechazar la teoría, ya que al seguir el “requerimiento de adecuación única” que se exige al analista (véase la sección 3.2., más adelante), se trataría de mostrar de qué manera el punto de vista teórico (o institucional) sobre la ocurrencia de alguna acción, puede mostrarse al lector, en la práctica, como algo que muestran los participantes en la interacción. Esto es a lo que Lynch y Bogen (1996) se refieren como un involucramiento entre la etnometodología y alguna teoría social.

De este modo, en lugar de imponer una teoría o método, esta investigación recupera la racionalidad endógena y el carácter naturalmente explicable de la interacción, un logro que requiere una competencia en el trabajo del escenario estudiado y una mirada disciplinada hacia los detalles interaccionales prácticos (incluyendo, cuando así lo hagan, la manera en que la teoría o las exigencias institucionales – entrevistar, planear, intervenir – se muestren relevante para ellos en su interacción).

Entonces, de un modo diferente a estudios que se han centrado en lo que significa haber tenido acceso a la práctica profesional de psicólogos educativos durante su formación, recurriendo a entrevistas (por ejemplo, Rodríguez y Seda, 2013; Rodríguez, 2014), en esta investigación se intenta ofrecer no sólo descripciones retrospectivas de lo que ocurrió en los escenarios de práctica, sino que busca estudiar en los propios escenarios la construcción del significado de la práctica para los participantes en contexto. Así se une a los llamados de investigación sobre la manera en que ocurren las diversas prácticas educativas de forma detallada.

Con esto en cuenta y reconociendo la importancia que se ha atribuido al acceso a la práctica profesional durante la formación de estudiantes de psicología educativa (Coll, 1989; De Diego, 2011; Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006), esta investigación busca mostrar la manera en que ello ya ocurre en la modalidad formativa de Práctica Supervisada del área de Psicología Educativa FES-Z. Pues es aquí, en la que los estudiantes tienen acceso a la práctica profesional supervisada.

Dado que centrar la atención en todo lo que ocurre a lo largo de un semestre (que fue la duración del trabajo de campo que se llevó a cabo) supera los alcances de esta

investigación, aquí se prestará atención mayormente a dos días de trabajo en el aula (véase la sección 4.3. para una descripción de la elección de las actividades y del caso) cuando un equipo de estudiantes comenzó a atender un caso de “mal comportamiento”; lo que Coll (en Rigo, Díaz y Hernández, 2005) ha llamado una tarea emergente de la psicología educativa como es el trabajo de orientación psico-educativa.

De manera más específica, el estudio se centra desde que los participantes atienden a una familia en una primera sesión (es decir, cuando tienen acceso a la práctica) y hasta que la atienden por segunda ocasión. Para analizar de qué manera los propios participantes tornan relevante el haber tenido acceso a la práctica, presto particular atención a la manera en que se hace referencia al trabajo de orientación de la primera sesión en algunas actividades que posteriormente se llevaron a cabo en el aula. Es decir, un foco analítico está puesto en las descripciones habladas o textuales de los participantes cuando hacen referencia a la OP.

En otras palabras, se analizan secuencias de interacción y partes de documentos que forman parte de las actividades ordinarias que llevan a cabo los participantes (maestra, pasante y estudiantes) con el objetivo general de mostrar las distintas maneras en que se hace referencia a la OP en otras actividades distintas a ella. Sin embargo, debido a que ocupa un lugar central, la propia OP también será examinada, pero atendiendo a la manera distintiva en que se generan versiones del comportamiento de una niña.

De este modo, uno de los objetivos más específicos toma como sus temas, el habla *en* la OP en una cámara de Gesell y el habla *sobre* ella en el aula. Esto implica atender tanto a (i) la manera en que se lleva a cabo la OP (en una primera sesión), y (ii) la manera en que se habla sobre ella en diferentes momentos en el aula en el mismo día que la OP ha tenido lugar.

El segundo objetivo busca mostrar el papel que juegan las inscripciones textuales que los participantes elaboran como parte de su trabajo ordinario, pero que se vincula con haber participado u observado la OP. Así, se analizan distintas conexiones entre la OP y las inscripciones textuales que elaboran los participantes como parte del trabajo documental que llevan a cabo. Esto implica poner el foco analítico en la manera en que los participantes hacen descriptible, mediante inscripciones textuales, alguna característica de la actividad relacionada con la OP como un trabajo particular propio de su labor (como estudiante, pasante y maestra). Y, además, cómo el trabajo hecho con inscripciones textuales, es usado y movilizado en contextos interaccionales (como la

cámara de Gesell y el aula) y en herramientas, cuyo texto es relevante para el logro de las actividades de los participantes.

En estrecha relación con lo anterior, planteo una pregunta de investigación general y dos preguntas más específicas para guiar la investigación. La pregunta más general es

¿De qué manera los participantes realizan la OP en una primera sesión y cómo hacen referencia a ella en el aula y en documentos como una producción en evolución?

Para responder a esta pregunta elaboro otras dos, una para examinar el habla en y sobre la práctica, y la otra para examinar la conexión entre las inscripciones textuales y la propia práctica, como sigue:

- ¿Cómo hablan los participantes *en* la OP (cuando los estudiantes atienden a una familia) y cómo hablan *sobre* ella (cuando los estudiantes, pasantes y maestra dialogan sobre un aspecto de ella en el aula), en algunas actividades que llevan a cabo (en un día de trabajo) en la Práctica Supervisada en el área de psicología educativa en la FES-Z?
- ¿de qué maneras son usadas y elaboradas por los participantes las inscripciones textuales que se vinculan con la OP, y de qué manera se vinculan con otras actividades y otras herramientas, como parte de su trabajo de reconstrucción documental?

Para responder a estas preguntas, recurriré principalmente a una investigación etnometodológica que incorpora ideas y métodos de otros enfoques como la etnografía, el análisis de la conversación y la psicología discursiva, que permiten prestar una atención cuidadosa y detallada al desarrollo, momento a momento, de las actividades percibidas y reportables de los participantes bajo estudio, así como al trabajo documental que realizan como parte de la misma interacción video grabada y más allá de ella.

Como parte del análisis serán relevantes los significados atribuidos a esta práctica profesional supervisada en forma hablada o escrita. Así, por una parte, se espera que, el análisis interaccional revele parte del trabajo que los participantes hacen para brindar atención, cómo valoran el trabajo de una estudiante cuando asume el rol de psicólogo educativo frente a la familia, cómo establecen colectivamente los significados

atribuidos a las diferentes problemáticas que presenta la familia y de qué manera se los trata para poder implementar la acción psicoeducativa. Por otra parte, cómo se relaciona esto con la producción, uso y movilización de las inscripciones textuales en herramientas para el logro de sus actividades formativas. En términos etnometodológicos, busco tematizar en la investigación el acceso directo a la práctica profesional considerando su papel en algunas actividades en que se forma a los estudiantes. En el siguiente capítulo describo de forma más amplia la aproximación etnometodológica que sigo en la investigación.

3. UNA INDAGACIÓN ETNOMETODOLÓGICA

En este capítulo, describiré la orientación analítica que me permite indagar en la organización de las actividades ordinarias que llevan a cabo los participantes bajo escrutinio y que serán sujetas a análisis interaccional y textual. Esta orientación, aunque está fuertemente influida por la etnometodología también se apoya en las orientaciones analíticas afines como el análisis de la conversación y la psicología discursiva.

La indagación a la que me refiero fue orientada por la etnometodología post-analítica como fue primero anunciada en el libro *Scientific Practice and Ordinary Action* (1993) de Michael Lynch y que se especifica, con base en un trabajo más empírico, en el libro de Michael Lynch y David Bogen titulado *The Spectacle of History* (1996). En ese trabajo, ellos se refieren a este tipo de indagación como una que recurre a, pero no se fundamenta en los principios de, el análisis de la conversación (de allí, el post-analítica). Además, sugieren ir más allá del trabajo con transcripciones (como los documentos y uso de conocimiento etnográfico) para develar la manera en que son organizadas las actividades legas o profesionales en la práctica.

El sentido de práctica como es desarrollado en esta investigación etnometodológica, sigue la consideración de que toda actividad es un logro de los participantes y en este sentido, requiere de trabajo o de acción. Para Garfinkel y Sacks (1986), el “trabajo” necesario para el logro, requiere de un curso de acción y el curso de acción (para hacer el trabajo) está constituido por ensamblajes de prácticas mediante las cuales los hablantes otorgan significado de modo particular a lo que ellos hacen y dicen. En términos generales no hay recetas para definir las prácticas, ya que son los propios participantes quienes las definen, y en este sentido, pueden tomar muchas formas. En palabras de Garfinkel y Sacks (1986)

las prácticas consisten de métodos de los miembros para ensamblar conjuntos de alternativas, métodos de los miembros para ensamblar, probar y verificar el carácter factual de la información, métodos de los miembros para dar una descripción de las circunstancias de opción y opciones, métodos de los miembros para valorar, producir, reconocer, asegurar, y reforzar consistencia, coherencia, efectividad, eficiencia... (p. 160)

La práctica, en este sentido de la tradición etnometodológica, es usada (i) como equivalente al método de los participantes y (ii) para diferenciarse de otras aproximaciones que, como se argumentó en el capítulo anterior, no estudian de forma

detallada el trabajo ordinario de los participantes. Así, esta noción, en estos dos sentidos, será de suma importancia, ya que ella permitirá un examen de la manera en que los participantes dan cuenta del modo en que hacen referencia y negocian el significado de la OP en sus actividades.

En lo que resta del capítulo me centro en la descripción de los siguientes apartados: (3.1) Estudios de la interacción; (3.2) La etnografía informada etnometodológicamente; (3.3) El estudio etnometodológico del trabajo documental; (3.4) El examen de las referencia-representación como realización práctica; y (3.5) El análisis del video centrado en la práctica (y la noción de recursos interaccionales-multimodales).

3.1. Estudios de la Interacción

Para poder establecer mejor la manera en que diseño una indagación etnometodológica, en este apartado elaboro una descripción muy general de las relaciones que guardan entre sí, los denominados estudios de la interacción como son la etnometodología, el análisis de la conversación y la psicología discursiva. Para lograrlo, describiré de manera general las relaciones que hay entre ellos y terminaré el apartado indicando algunos puntos de confluencia entre sus planteamientos analíticos y que son empleados en el análisis que llevo a cabo más adelante.

Históricamente, la etnometodología emergió con los estudios pioneros de Harold Garfinkel que se publicarían a finales de los sesenta como los *Studies in Ethnomethodology* (1967). Dichos estudios rápidamente condujeron al desarrollo del análisis de la conversación a través de la investigación pionera de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson, cuyos resultados se consolidaron con la publicación en 1974 de un artículo titulado *A simplest systematics for turn taking*, y que servirían de base para toda la empresa analítica de la conversación posterior. Por su parte, la psicología discursiva surgió como un enfoque alternativo al paradigma cognitivo dominante en la psicología en general, retomando la forma de trabajo del análisis del discurso generado en el campo de la sociología del conocimiento científico (Gilbert y Mulkay, 1984; Wooffitt, 2005) y reconociéndose como tal hasta la publicación de *Discursive Psychology* en 1992, escrita por Derek Edwards y Jonathan Potter.

Considerando que ha habido un desarrollo conceptual-procedimental específico en cada una de estas orientaciones, y que el diálogo ha sido más estrecho entre la EM y el AC, puede decirse que (a) las tres orientaciones tienen agendas de investigación

distintas, pero a pesar de ello, (b) comparten el énfasis en estudiar las descripciones y el habla en interacción en situaciones naturales, así como (c) el valor de su estudio. Estos tres puntos serán mencionados a continuación.

De acuerdo a Potter y Molder (2005) las diferentes agendas analíticas pueden expresarse como sigue:

- La etnometodología (EM) es un enfoque que busca describir los métodos que las personas usan para dar sentido a la organización del mundo social. Destaca el uso de procedimientos específicos de la situación, ad hoc, para generar el orden. Más recientemente su énfasis ha estado en la manera en que la acción debe ser comprendida en términos de todas las particularidades prácticas y corporeizadas de un escenario.
- El análisis de la conversación (AC) es el estudio del habla natural como un medio para la acción y la interacción. Desde esta perspectiva se han realizado una gran cantidad de estudios sobre el habla tanto institucional como ordinaria.
- La psicología discursiva (PD) es un enfoque que considera la psicología como un objeto en, y para la interacción discursiva. Esto es, se centra en cómo las categorías y construcciones psicológicas son constituidas por la descripción discursiva de los participantes en escenarios ordinarios e institucionales.

Por otra parte, reconociendo que tanto el análisis de la conversación como la psicología discursiva seleccionan y desarrollan temas de la etnometodología, para Potter y Molder (2005) los tres enfoques enfatizan que, a) el habla es un medio de acción, b) el habla es local y situacionalmente organizada, c) el punto de vista del que interactúa es básico para comprender el habla en interacción, y d) el enfoque analítico primario es el estudio empírico de la interacción natural.

De igual modo, a estos tres enfoques se los puede unir por su interés en la descripción de las prácticas conforme estas se desarrollan sin tener que aludir a algún mecanismo oculto o mental. Puede decirse que, en lugar de profundizar en los mecanismos ocultos – o algún sustrato mental o neurológico – que se encuentran detrás de las prácticas, se atiende a su superficie: a las descripciones. En los estudios de la EM, la PD y el AC que siguen a filósofos del lenguaje como Gilbert Ryle y Ludwig Wittgenstein, se privilegia el estudio de la percepción, el recuerdo, etcétera, como

fenómenos dentro de la actividad social. En palabras de Lynch (2006), el estudio empírico de las prácticas

difiere cualitativamente de cualquier dominio cognitivo real o imaginado. Ellas son describibles y analizables... Para investigar las prácticas como prácticas no se requiere escepticismo sobre la mente o la negación de descubrimientos neurológicos; más bien, requiere atención a las relaciones entre las personas y las cosas, que no tienen una relación clara con las propiedades y funciones de los cerebros y las mentes (p. 102)

Para Edwards y Potter (2005), siguiendo nuevamente a Ryle y Wittgenstein

La noción de que las palabras tales como “pensar” o “sentir” expresan o se refieren a estados mentales es rechazada en favor del análisis de cómo estas palabras son apropiadamente usadas, en formas públicamente ratificables. Cualquiera, ya sean filósofos o personas legas, que afirme estar usando tales palabras para referirse a una experiencia mental esencialmente privada está cometiendo un error conceptual (p. 255)

En lugar de considerar la experiencia como algo mental, se la trata como algo que las mismas personas describen. Siguiendo a Lynch y Bogen (1997), ya que las personas a menudo hablan muy libremente de lo que otros (o uno mismo) pueden conocer, recordar o decir, el foco analítico se encuentra en la manera en que ocurren estas descripciones. Para los fines de esta investigación, ya sea que se trate de la experiencia propia o de otros, o de algún aspecto de un evento o actividad en que participaron (como la OP), lo que es relevante es la manera en que, a través de las descripciones, todo ello “puede caracterizarse de forma diferente para varias audiencias, propósitos y contextos” (Coulter y Sharrock, 2007, p. 150). En este sentido, se considera que, a través de las descripciones, verbales o textuales, los participantes pueden hacer referencia a alguna caracterización del evento OP, y el trabajo analítico es mostrar cómo ocurre en alguna actividad de los participantes.

Finalmente, las tres orientaciones comparten el valor que le atribuyen al estudio de las actividades, como señala Lynch (2002a):

Aquellas actividades son actividades vividas, en las cuales los investigadores pueden participar. En gran medida, la investigación no es un asunto de observar y analizar ordenes de asuntos previamente desconocidos; más bien, es un asunto de revisar, articular, y esperanzadoramente conseguir ideas frescas en, lo que nosotros (y/o aquellos que estudiamos) ya conocen (p. 535)

Así, a pesar de sus distintas agendas, las tres orientaciones tienen puntos en común que aquí serán tomados como guía durante todo el análisis posterior. Sin embargo, hay otros aspectos que los diferencian y que es importante abordar, ya que inciden en la forma de hacer las descripciones analíticas, como, por ejemplo, la manera en que recurren a otras fuentes metodológicas como la etnografía. El siguiente apartado, se centra más estrechamente en la etnografía informada etnometodológicamente, que a diferencia del AC y la PD, no sólo reconoce la importancia de estar mínimamente familiarizado con las prácticas bajo escrutinio para realizar el análisis, sino que exige una familiaridad que permita un diálogo con los propios participantes sobre el trabajo que ellos llevan a cabo.

3.2. La etnografía informada etnometodológicamente

En este apartado describo la manera en que esta investigación se orienta por una etnografía informada etnometodológicamente. Para ello, describo en primer lugar las características que la etnometodología comparte con la etnografía y la manera en que ésta última se torna distintiva al estar informada etnometodológicamente. En segundo lugar, recupero un ejemplo específico en que un proyecto etnometodológico recurrió a la etnografía y menciono la importancia que tienen para la presente investigación las políticas de investigación etnometodológica como el requerimiento de adecuación única y la indiferencia etnometodológica. Antes de lo anterior, describo a continuación muy brevemente, la importancia que tiene para la etnometodología recurrir a una variedad de recursos de investigación.

Desde el inicio de los estudios etnometodológicos (Garfinkel, 1967), el empleo de una diversidad de recursos de investigación ha estado presente. Ello se debe a la propia necesidad práctica de los etnometodólogos, que subordinan sus métodos de investigación a los fenómenos investigados (que en sí mismos son prácticas metódicas). Así, desde la etnometodología, puede hacerse uso de “herramientas” tales como “videograbaciones, convenciones de transcripción, y vocabularios analíticos retomados de la literatura relevante en el campo, pero hay pocos, si es que algunos, conjuntos de instrucciones generales o recetas confiables” (Lynch, 1993, p. 508). Aunque Garfinkel a menudo “expresó admiración por el trabajo en el análisis de la conversación, él y sus estudiantes persiguieron una agenda de investigación diferente que, en una palabra, fue más ‘etnográfica’” (Lynch, 2007, p. 498).

Al respecto, Have (2004) destaca que el trabajo de campo en las investigaciones etnometodológicas, puede recurrir tanto a entrevistas con los participantes o informantes clave, así como a la recuperación y análisis de documentos naturales como son producidos y empleados en los procesos sociales reales (sobre estos últimos véase el siguiente apartado); y por supuesto, realizar videograbaciones en vivo, conforme se desarrollan las actividades (véase el último apartado de este capítulo).

Siguiendo a Randall y Rouncefield (2014), aunque la etnografía no es un método unitario, sino una glosa sobre varios y diferentes marcos de referencia analíticos, puede decirse que, junto con la etnometodología, comparte un interés peculiar en su forma de atender al trabajo que realizan las personas. Para Pollner y Emerson (2001) “ambos enfoques son informadas por la tradición interpretativa, interesada por el mundo de la vida, el respeto del punto de vista del actor social (de ahí el “etno-”)” (p. 118).

Otras características que pueden apreciarse cuando se hace etnografía desde la etnometodología, de acuerdo con Have (2004), son las tres fases o tareas que pueden distinguirse en un proyecto etnográfico. El investigador primero tiene que obtener el permiso para hacer la investigación por parte de los cuerpos académicos y de las partes en el campo. Esto quiere decir, por un lado, tener una propuesta de investigación, y por el otro, conseguir el acceso al campo. En segundo lugar, cuando está en el campo, varios tipos de “datos” tienen que ser reunidos y registrados de modo que no se obstruyan demasiado las actividades ordinarias en el campo, al mismo tiempo que se produce evidencia académicamente apropiada. En tercer lugar, después de dejar el campo, se tiene que escribir un reporte de forma que sea aceptable tanto para la academia como para los interesados en el campo; el primero requiere una contribución convincente hacia el conocimiento científico social y el segundo una imagen de la vida en el campo que no dañe demasiado la imagen social de las personas descritas y/o de las colectividades. En la práctica actual, estas fases se solapan. Mantener el “acceso”, no solo física sino “socialmente”, requiere trato relacional constante, y la reunión y registro de “datos” anticipa el reporte que será escrito. La etnometodología, como muchas formas de hacer etnografía pasa por estas fases, pero también plantea algunas diferencias que la vuelven distintiva en la realización de la investigación.

Cuando se dice que se emplea un enfoque etnográfico informado etnometodológicamente, el estudio se centra en la distintividad y la especificidad de los escenarios bajo estudio (Randall y Rouncenfield, 2014). Al igual que en la etnografía, se vuelve necesario adquirir al menos un mínimo de conocimiento. Y a diferencia de ella,

en el sentido más fuerte, compartir el conocimiento técnico de los participantes que le permita al investigador dar sentido a las actividades especializadas bajo observación y poder contribuir a este campo. De hecho, recientemente, investigadores como Sormani, Morana, Bovet y Greiffenhagen (2017) han ido más allá y han propuesto que el investigador se puede beneficiar en la comprensión de las prácticas que estudia si él mismo puede reproducirlas, con o sin, asistencia técnica. En términos etnometodológicos, este requerimiento que exige al investigador alcanzar un conocimiento técnico (por lo menos) suficiente, se conoce como el requerimiento de adecuación única de los métodos (Have, 2004).

En términos generales, desde esta orientación, la comprensión de cualquier escenario de trabajo se deriva del estudio del propio escenario, en lugar de algún modelo o teoría muy estructurada de la organización del trabajo o de los procesos del trabajo; esto es, al relacionarse la comprensión estrechamente con los datos observados, es “conducida por los datos” (Kelly, Iszatt, Randall y Rouncefield, 2004). Además, los datos observados que son logrados por los actores sociales en el “mundo real” y en “tiempo real” no necesariamente se confinan a la situación específica, inmediata y localmente delimitada. Esto quiere decir que al reconocer el carácter “situado” del trabajo, el sentido de lo que una persona está haciendo aquí y ahora depende de cómo esa actividad está situada dentro de todo un conjunto de comprensiones sobre los procesos organizacionales, patrones institucionalizados, etcétera. El contexto organizacional, entonces, es relevante para el trabajo en curso, y el interés de la etnografía con el contexto organizacional del trabajo es un interés por cómo los aspectos de la organización son relevantes para, y se reflejan en, el trabajo ordinario en curso (Randall y Rouncenfield, 2014).

Para Have (2004) uno de los principales ejemplos de la combinación fructífera del trabajo de campo etnográfico y el análisis de grabaciones en un proyecto etnometodológico para estudiar el trabajo científico, fue el de Michael Lynch, titulado *Art and Artifact* y publicado en 1985. Según Myers (1986), este trabajo fue pionero, junto con otros dos (*Laboratory Life* de Bruno Latour y Steve Woolgar publicado en 1979, y *The Manufacture of Knowledge* de Karin Knorr-Cetina publicado en 1981), de los llamados “estudios de laboratorio” (Kramer, 2005; Myers, 1986)

Con relación a ellos, Kramer (2005) señala que continuando con la sociología del conocimiento de los años setentas, y dejando atrás los supuestos de buscar lo que los científicos “deberían hacer”, comenzaron a interrogarse acerca de lo que “realmente

hacen”. Estos estudios “buscaron observar las prácticas concretas y situadas de los investigadores, y para observarlos era necesario ingresar a los lugares donde el conocimiento resulta efectivamente producido” (p. 25). Lo que encontraron fue que el conocimiento no simplemente era “descubierto”, sino que los practicantes lo co-creaban y reconfiguraban en la práctica científica (Bauchspies, 2007). De acuerdo con Lynch (1993), tanto la sociología del conocimiento científico como los estudios etnometodológicos de la ciencia de ese tiempo, prescribían

Deje de hablar sobre la ciencia! Vaya a un laboratorio... pase un rato sin hacer nada, escuche conversaciones, observe el trabajo técnico, pida explicación de lo que hacen, lea notas, observe lo que dicen cuando examinan datos, y observe cómo cambian de lugar el equipo! (p. 315)

De acuerdo al propio Lynch (2007), *Art and Artifact* fue parte de una serie de estudios que Garfinkel y sus estudiantes condujeron y que fueron contemporáneos y temáticamente relacionados con los estudios de laboratorio. En su trabajo, Lynch (1985) comenta que los análisis se basaron en un trabajo de campo en un laboratorio de investigación de una universidad particular; e involucró leer artículos de investigación y otros textos pertinentes para los participantes, observar su trabajo, buscar tener acceso a los intercambios profesionales y mundanos, solicitar visitas guiadas y tutoriales, además de preguntar sobre la realización de su trabajo considerando los límites de la “competencia vulgar” del investigador sobre los temas y procedimientos que estudia.

En particular, el trabajo de Lynch (1985) distinguido por su perspectiva etnometodológica, tuvo como objetivo posibilitar “una base social analizable en la producción de descripciones de objetos naturales en la investigación del laboratorio” (p. 1). Dichas descripciones sujetas a análisis, en ese trabajo, fueron designadas con el término “habla del trabajo”. Lynch distinguió de esta designación el “habla sobre la ciencia” del “habla en la ciencia” y prestó atención detallada a la última. Habiendo encontrado que enfocarse en el habla del trabajo, le demandó una competencia técnica y reconociendo las limitaciones de sus métodos, él recomendó una competencia profunda con las prácticas que se estudian.

Posteriormente, Lynch (1993) apuntó que para la realización del trabajo de campo fue importante orientarse por dos políticas de investigación etnometodológicas para comprender los lenguajes y las formas de vida locales desde el punto de vista de los participantes. Estas políticas que guían al etnógrafo inspirado

etnometodológicamente son, el “requerimiento de adecuación única” y la “indiferencia etnometodológica”.

La importancia de mencionar esto, es que se señaló que el estudio de Lynch no logró cumplir con el grado de involucramiento necesario, pues no consiguió ser muy “competente con la ciencia que él estaba estudiando” (Garfinkel, 1988, citado en Pollner y Emerson, 2001):

El investigador “no fue tomado seriamente” por los investigadores del laboratorio... describió las particularidades técnicas de descubrir el brote del axón aunque él no conocía ese trabajo y no podría reconocerlo por sí mismo; y esto ni le fue requerido, ni podría enseñar las prácticas a otros practicantes (p. 127)

El “requerimiento de adecuación única”, llegó a ser la observación participante del investigador para llegar a ser desde “vulgarmente competente” hasta muy competente con respecto a los métodos utilizados en los lugares de trabajo bajo estudio. Así, el investigador no sólo busca familiarizarse con las propiedades endógenas de las propias prácticas y diseñar una investigación que se adecue de forma única a su estudio, en términos ideales, se requiere que llegué a ser un adepto del campo que comenzó a estudiar.

Por su parte, la “indiferencia etnometodológica” se relaciona con no imponer algún conjunto de reglas estandarizadas *a priori* (Bogen, 1993). Las actividades de los miembros (de una disciplina particular) son consideradas como tutoriales del trabajo local que a los participantes se les demanda. En lugar de imponer teoría y método científico, se intenta seguir el requerimiento de adecuación única con un ojo disciplinado hacia los detalles interaccionales prácticos y una manera de presentar esto de forma que pueda ser apreciada por los propios participantes bajo estudio. Y en este sentido, al centrarse más intensamente en escenarios especializados, la primera meta metodológica de hacer extraño lo familiar, es reemplazada por esfuerzos de hacer lo extraño, familiar. Para este reciente desarrollo en la etnometodología, la fusión del conocimiento local y analítico y las competencias no es un “problema”, sino una meta (Lynch, 1993; Pollner y Emerson, 2001).

En la presentación o informe, de acuerdo con Bogen (1993) la descripción de las actividades situadas incorpora desde el inicio el reconocimiento del carácter único e irreductible de cada ocurrencia. Esto es, se sugiere que se documenten las investigaciones que se lleven a cabo, primero tematizando los temas que son de interés

para los participantes (y, por ende, para el analista), y después la manera de seguir su rastro en varios casos reales.

Para los fines de este escrito, esto quiere decir que, al ser la orientación psico-educativa, un evento de suma importancia para los participantes como parte de la actividad formativa Práctica Supervisada, el habla que se genera en dicha actividad puede considerarse también un tema de análisis para el investigador. Cabe comentar que se considera que el análisis del habla *en* la orientación psico-educativa (cuando los participantes atienden a una familia) puede ser similar al estudio de Lynch sobre el estudio del “habla *en* la ciencia”. Y posteriormente, siguiendo su rastro, cuando los participantes hablan *sobre* algo que ocurrió en ella (es decir, describen una característica de dicho evento), puede ser similar a aquello que Lynch se refiere cuando los científicos “hablan *sobre* ciencia”. En este sentido, en la presente investigación es de suma importancia tanto lo que se hace en la OP, como cuando se habla de ella y, conocer los detalles técnicos con los que trabajan los participantes, así como sus herramientas, se vuelven una exigencia en el sentido fuerte del requerimiento de adecuación única. De igual modo, profundizar en la manera en que los participantes usan documentos o los producen se convierte en parte del trabajo que el investigador necesita hacer cuando son los propios participantes los que muestran su relevancia y pertinencia para el logro de su trabajo, y en este sentido, de sus prácticas.

Puede añadirse que, con el estudio del trabajo “nos involucramos en el estudio detallado de las prácticas locales, situadas y contingentes de diferentes juegos de lenguaje” (Dupret, 2011, p. 9). Esto quiere decir que, en el estudio de diferentes momentos en una sesión de entrenamiento de psicólogos educativos, lo que se pretende mostrar, en estos momentos y lugares singulares, es cómo “los miembros del grupo... involucrados en alguna actividad se orientan de forma práctica para un determinado propósito práctico” (Dupret, 2011, p. 10).

La etnografía informada etnometodológicamente, en este sentido, puede permitir entrelazar el conocimiento técnico conseguido por el investigador, antes, durante y después del trabajo de campo con los fenómenos o temas de interés para los participantes, movilizándolo en la descripción de las actividades, tanto la comprensión del investigador como la comprensión manifiesta de los participantes al llevar a cabo sus actividades. Para ello, es necesario llevar a cabo un “diálogo serio” o “instrucción mutua”, entre investigadores y los participantes bajo estudio (Weinberg, 2006).

Como ya se apuntó, si bien la etnografía puede incorporar como parte de su trabajo de campo la realización de videograbaciones de las actividades, puede también incorporar la recuperación y análisis de documentos que fueron relevantes para los participantes como parte de su trabajo ordinario. Así, el siguiente apartado se centra en la importancia de analizar las descripciones textuales como están inscritas en documentos y que se encuentren estrechamente relacionados con la propia práctica profesional supervisada.

3.3. El estudio etnometodológico del trabajo documental: Análisis de inscripciones textuales

En este apartado, abordo la manera en que desde la etnometodología se estudian los documentos. Destaco en primer lugar, consideraciones generales en torno a los documentos y registros, así como la manera en que ellos han estado sujetos a dos formas principales de hacer investigación. Como una de ellas es la etnometodológica, describo a continuación la importancia de la noción de “descripción” para estudiar desde ella, los textos en los documentos. Finalmente, cierro el apartado indicando algunas de las maneras principales en que, desde la etnometodología, se ha estudiado el trabajo documental de los participantes bajo escrutinio.

Al referirse a los documentos y registros, el etnometodólogo Paul ten Have (2004), señala que una de sus principales funciones en la vida social es fijar características particulares de los eventos para su uso en algún otro contexto, o más generalmente, para permitir que la información viaje a través del tiempo y el espacio. Un reporte escrito puede sustituir un testimonio oral; un libro de texto puede suplir a una serie de lecturas, etc. Comenta que una ventaja de los documentos, como es su habilidad de viajar a través del tiempo y el espacio, también constituye su mayor debilidad. Ellos pueden evocar características de otras épocas y lugares, pero inevitablemente algunos aspectos de sus contextos se perderán en el proceso. Al estudiar los documentos, este autor enfatiza que, ya que ningún método es perfecto, se debería intentar usar la riqueza de los documentos tan sensiblemente como se pueda, teniendo presente que el significado último de los documentos es comprendido en el contexto social en el cual son producidos.

De acuerdo con Paul Drew (2006), los documentos de un tipo u otro, durante mucho tiempo han sido una fuente de datos importante en la investigación de distintas

profesiones. Para hablar del análisis de documentos, desde un punto de vista etnometodológico, Drew establece un contraste entre investigaciones que tratan los documentos desde una visión objetivista y la que los analiza como tópicos de estudio, como la visión etnometodológica. En la primera, que opera desde una tradición positivista en la investigación sociológica, los documentos son tratados como recursos para acceder a información sobre el mundo social y el valor de esa información es juzgada en términos de su precisión. Por otra parte, en la visión etnometodológica alternativa, se busca hacer un análisis interpretativo de los textos sobre cómo son escritos, cómo las personas y los eventos son descritos, y cómo, a través del uso del lenguaje, se construyen descripciones que pueden producir distintos significados.

Have (2004) agrega que, en este tipo de indagación, los documentos son usados no tanto como recursos para estudiar algunas realidades externas, sino como medios que proporcionan un acceso al estudio de prácticas de documentación. En este tipo de estudios, las prácticas actuales y a través de las cuales los documentos son producidos y usados, son consideradas como parte de actividades más abarcadoras, como en los actuales estudios de los lugares de trabajo etnometodológicos.

El estudio de los documentos en etnometodología, siguiendo a Lynch (2009) también es retroactivo – comienza con los documentos y trabaja hacia atrás en el tiempo para constituir una narrativa. La etnometodología alienta una orientación hacia la producción práctica e interaccional, la lectura, y establecimiento de detalles documentales. En este proceso de investigación, el trabajo del investigador no se genera únicamente a partir del texto escrito o transcrito, sino que depende también de la etnografía que busca tener cada vez mayor comprensión de las prácticas disciplinarias específicas que se estudian (Lynch, 1993); y cuando es el caso, debería ser posible emplear etnografías que se centren estrecha y temáticamente en el trabajo de ensamblar y reconfigurar las colecciones, al buscar realizar descripciones detalladas de la manera en que se incorporan documentos en archivos más amplios. Como en tales etnografías, los archivos serían usados menos como recursos metodológicos y más como datos de investigación, dirige la atención hacia los archivos en formación y la manera en que las personas los usan en sus prácticas (Lynch, 1999).

De acuerdo a Trace (2011), la noción de descripción tiene implicaciones fundamentales para nuestra comprensión de los documentos y el trabajo documental. Con esta noción, la etnometodología presta atención a la manera en que las personas “describen” o justifican sus acciones como una manera de dar sentido al mundo social a

su alrededor. En el caso particular del análisis de textos, es importante señalar que, cuando se presta atención especial a las descripciones en distintos formatos textuales, así como al trabajo interaccional e interpretativo alrededor de ellos, la noción de descripción que hace referencia a algún evento, es diferente de la imagen filosófica establecida, de la representación como referencia mental, verbal o pictórica hacia las características de un mundo independiente. Esta es una postura similar a la que toman Lynch y Woolgar (1988) sobre la representación.

De acuerdo con estos autores las representaciones y los objetos representados están inextricablemente interconectados. Los objetos pueden solamente ser “conocidos” a través de la representación (Lynch y Woolgar, 1988). Por ejemplo, cuando escribimos palabras sobre un evento, efectivamente, “tenemos una manera de preservar lo ‘que ocurrió’ en una conversación. Ciertamente, si después de un encuentro, se nos pide dar una descripción de él, lo haremos también en palabras y la descripción verbal llega a representar el evento” (Kendon, 1996). Sin embargo, de acuerdo a Ekström (2012) “ninguna descripción es idéntica a la cosa que describe y, las descripciones, por lo tanto, necesitan ser comprendidas como una descripción con un propósito”. En el caso particular de esta investigación, por ejemplo, puede considerarse que la descripción de lo que ocurrió en un evento como la orientación psico-educativa, necesariamente tendrá que ser diferente a lo que “supuestamente” ocurrió, y en términos analíticos se buscaría mostrar cómo se hace referencia-describe-representa el evento y no la precisión de la descripción. Retomando a Lynch y Woolgar (1988), el foco analítico estaría en la manera como se “realizan las representaciones, no en la relación entre la representación y un “objeto real”. La representación en este sentido, es indexical (Lynch, 1993).

De acuerdo con Attenborough (2015), esto implica una mirada analítica distinta a una comprensión referencial del lenguaje, en la que las palabras aquí en una página (o en una conversación) nombran cosas allí afuera en el mundo. En su lugar, se considera que cuando un evento es reportado en un texto, ocurre una recontextualización del evento, en muchas ocasiones acompañado de selecciones lingüísticas, visuales y gráficas por parte del autor. Se sigue que todas las descripciones – ya sea que terminemos decidiendo que son referencialmente precisas o no – tienen que ser comprendidas como productos de contextos particulares, localmente específicos y sujetos a un determinado uso. Siguiendo a Lynch (2014), las palabras hacen más que referir y al enfatizar estudiar la práctica, el foco debe estar en los usos prácticos que establecen lo que son, cómo ellas tienen sentido, y qué hacen con ellas los participantes.

En este estudio, estas nociones sobre la descripción y la representación servirán de guía para el estudio de las inscripciones textuales (véase el siguiente apartado que trata estos mismos temas para el análisis de las descripciones verbales), ya sea como una palabra, o alguna descripción de un evento, en algún documento o en otros dispositivos materiales como una fotografía o el pizarrón.

Considerando lo anterior, en términos de Watson (2009), la investigación etnometodológica que estudia los textos, ha dejado de considerarlos como un conducto transparente, no problemático, hacia el mundo de los objetos más allá del texto. Este autor destaca tres miradas analíticas del trabajo etnometodológico que pueden operar con las anteriores asunciones. La primera, y principal, es hacer de los textos tópicos específicos de análisis en lugar de usarlos como recursos para el análisis (aunque cuando se toman como recursos, esto se hace sólo secundariamente). La segunda es tratar al texto como una producción en evolución, con su propia historia, de prácticas de producción y con propiedades que pueden ser destacadas en las actividades y escenarios sociales. La tercera se refiere a la “activación” o “animación” del texto a través de las prácticas de lectura en escenarios “locales” particulares. Así, se indaga la manera en que algún aspecto del texto llega a ser visible para los participantes, y en este sentido, está sujeto a inspección analítica. Según este autor, el hilo conductor de todos estos análisis es mostrar la manera en que los textos son parte de la organización local de producciones y lecturas situadas. Y en este sentido, el sentido de uso de un texto puede variar dentro de la misma actividad de acuerdo a los elementos o fenómenos que los participantes destaquen de él en el transcurso de su interacción o en el registro producido. En la presente investigación, siguiendo a Lynch (1985), será también relevante cómo se constituyen los fenómenos singulares de una profesión a través del texto y de los distintos ensamblajes textuales de los eventos en diferentes momentos. Esto es a lo que Lynch se refiere con prestar atención a la manera en que el registro de una facticidad organizacional puede ser utilizada en otros cursos de acción organizacional. Dicha facticidad, cuando es así considerada por los participantes, proporciona un vínculo para estudiar y mostrar, en términos de Rooksby (2011), no solo qué tipo de información está contenida en el registro, sino también la manera en que se relaciona con la práctica. En otras palabras, este trabajo está también interesado en el trabajo documental que llevan a cabo los participantes de manera ordinaria, los textos que ellos mismos producen y lo que recuperan y movilizan para llevar a cabo sus actividades.

De forma diferente al análisis del trabajo documental, el análisis de la interacción cara a cara, requiere de una manera distinta de analizar los datos. El siguiente apartado busca mostrar esta distintividad y complementa lo que en este apartado se ha señalado sobre la centralidad de las descripciones.

3.4. El examen de la referencia-representación como realización práctica

Recordando que la pregunta de investigación más general de este estudio busca dar cuenta de la manera en que los participantes hacen referencia a la OP tanto de forma verbal como escrita, y que en el apartado anterior se ha señalado la manera particular de analizar las descripciones textuales, en este apartado se muestra el modo de analizar la referencia al centrarse en las descripciones verbales.

En el apartado anterior, se señaló que la descripción-representación textual juega un papel fundamental para nuestra comprensión del trabajo documental, pero también lo es para nuestra comprensión de la manera en que las personas le dan sentido al mundo en la interacción.

De acuerdo a Michael Lynch (2014) tanto la referencia como la representación son tratadas de forma similar y casi intercambiamente desde la tradición etnometodológica. Según este autor, las cosas y los datos son presentados y re-presentados en cadenas secuenciales. En estas secuencias, la re-presentación o referencia se convierte en un asunto de presentar algo una y otra vez, y cada vez con la posibilidad de transformar, transponer y trasladar las formas semióticas de ese algo. En palabras de Lynch

Hay muchas maneras en las que las palabras hacen más que, y son diferentes, a referir... las representaciones hacen más que, y difieren de, corresponderse con los objetos y/o las ideas. El punto de enfatizar la práctica no es sugerir que las palabras... y otras producciones que son comúnmente llamadas "representaciones" fallen en referir, fallen en describir, o fallen en representar algo real. Más bien, el punto es que sus usos prácticos establecen lo que son, cómo ellas tienen sentido, y que se hace con ellas. Ellas pueden muy bien referir, describir o representar, en términos de estándares relevantes de adecuación y precisión, pero también puede ser que hagan otros trabajos también. Ellas son performativas... como una función y consecuencia de las acciones y circunstancias en las que son usadas (Lynch, 2014, p. 325)

La implicación de esto, es que se sugiere que en las investigaciones primero se localice la manera en que los participantes representan algo en situaciones concretas y se

proceda a estudiar las representaciones y referencias como acciones prácticas en contextos materiales y sociales (Coopmans, Vertesi, Lynch y Woolgar, 2014; Lynch, 2014)

La importancia de esto para la presente investigación es que la representación-descripción-referencia hacia algo (por ejemplo, “problemas de comportamiento” en la OP), puede ser tratado de la manera antes descrita. Es decir, como referencias o representaciones observables y reportables (Lynch y McNally, 2006). Así, una vez localizada la referencia verbalmente, es posible estudiarla como realización práctica en secuencias de interacción.

Sin embargo, dado que la referencia a un evento (como la OP) puede formularse de múltiples formas posibles (Lerner, Bolden, Hepburn y Mandelbaum, 2012), es importante prestar atención a la manera en que se realizan las formulaciones. Por ejemplo, en la formulación de un evento, según Lerner y colaboradores (2012), puede indagarse la manera en que un hablante caracteriza una acción cuando la adscribe a una persona. En términos de esta investigación, esto querría decir que puede indagarse la manera en que un participante (como la maestra) se refiere de alguna manera al comportamiento de otra persona (como una niña, o su mamá) y la relevancia de hacer esto en el aula junto con los estudiantes. Este tipo de indagación es lo que se estudia desde el análisis de la conversación como el estudio de la referencia a personas.

De acuerdo a Schegloff (1996), “la referencia a personas en la conversación implica, como asunto de relevancia interaccional primaria, consideraciones del ‘diseño del receptor’” (p. 458). La implicación de esto, es que resulta crucial analizar la manera en que al hacer la referencia a una persona (presente o no) en la interacción, los participantes pueden orientarse de diversas formas a quién(es) es/son su(s) interlocutor(es) y qué sabe(n) sobre el referente (si la referencia es conocida o desconocida para él/ellos).

En este sentido, la presencia del interlocutor en la interacción tiene implicaciones, pues puede valorar aquello a lo que hace referencia el primer hablante en una secuencia interaccional.

Al respecto, es útil también tener en consideración una línea de investigación desarrollada por los psicólogos discursivos y analistas de la conversación: la epistémica mundana. La importancia de esta línea de investigación para este estudio es que según Clift (2006) al estudiar el tema de quién produce una evaluación primero y quién después

– y así, quién está llegando a un acuerdo o discrepando con quién – los hablantes están valorando también referentes.

Para Potter (2012), en esta línea de trabajo, el énfasis analítico se encuentra en la manera en que la conducta se torna describible y los hechos se tornan factuales tanto en el habla como en el texto. Aquí, los temas que comparten se centran en la manera como se despliega el conocimiento compartido y se establece y discute la intersubjetividad.

Estos temas, pueden considerarse como dimensiones epistémicas de la conversación y son, el acceso epistémico (quién conoce qué), la primacía epistémica (quién tiene derecho de saber qué y quién sabe más sobre qué) y la responsabilidad epistémica (quién es responsable de saber qué). A través de su indagación, se ha reconocido que las asimetrías de conocimiento están imbuidas de una variedad de prácticas diferentes. Por ejemplo, a través de ellas, es posible examinar la manera en que las personas muestran tener acceso a ciertos estados de asuntos, pero también cómo se está en lo cierto respecto de lo que se sabe, la autoridad relativa y los diferentes derechos y responsabilidades con respecto a este conocimiento (Stivers, Mondada y Steensig, 2011).

Esta investigación recurre también a este campo, con el fin de dar cuenta de qué manera los participantes valoran una característica de la OP, es decir, cuando hacen algo más que hacer referencia: valorar aquello a lo que se refieren.

Finalmente, en contraste al análisis textual, la interacción torna disponibles ensamblajes de una amplia gama de recursos (corporales o materiales, por ejemplo) que los interactuantes pueden usar para realizar diversas acciones (como afirmar, probar, desafiar, o debatir el acceso al referente evaluable), y las video grabaciones permiten el examen detallado de cómo tales negociaciones emergen desde los contextos multimodales situados (Lindström y Mondada, 2009). El siguiente apartado, trata precisamente de la manera en que se han empleado las videograbaciones, principalmente desde el análisis de la conversación y la etnometodología, con el fin de explotar al máximo sus potencialidades analíticas.

3.5. El análisis de video centrado en la práctica

De acuerdo a Frederick Erickson (2011), el uso de dispositivos de grabación como generadores de fuentes de datos primarias para el análisis descriptivo detallado de la

interacción social tiene ahora sesenta años. Comenta que, aunque en los primeros años del análisis de la conversación y el análisis del discurso las audio-grabaciones fueron usadas como la principal fuente de datos, en los años subsecuentes las video-grabaciones comenzaron a usarse cada vez más, pero siguieron enfocándose centralmente en los fenómenos discursivos en sus análisis.

En la actualidad, el video es una tecnología barata y confiable que permite a los investigadores capturar versiones de la acción, la actividad y la interacción en tiempo real. Permite el acceso a los detalles visuales – como la sincronización, coordinación y entrelazamientos particulares entre el habla de las personas, su conducta corporal, su uso de herramientas, tecnologías, etcétera – que en algunos casos no son accesibles con la descripción del trabajo de campo convencional (Heath, Hindmarsh y Luff, 2010).

Particularmente, la etnometodología y el análisis de la conversación han logrado generar un cuerpo sustancial de investigación que usa el video para estudiar el logro práctico e interaccional de las actividades en los lugares de trabajo – la investigación interesada con la organización indígena de la vida de trabajo cotidiano – que sitúan a la “práctica” en el corazón de la agenda. A través de este foco, se indaga la manera en la cual los participantes producen, dan sentido a, y coordinan, las actividades de manera conjunta. Estos compromisos analíticos, asociados con la gama sustancial de ideas, observaciones y hallazgos sostienen al creciente corpus de estudios basados en videograbaciones de las prácticas del trabajo profesional (Heath, Hindmarsh y Luff, 2010).

De acuerdo a Broth, Laurier y Mondada (2013), la indagación de las prácticas es caracterizada por una serie de aspectos.

En primer lugar, se usa el video para grabar interacciones sociales “que ocurren naturalmente”. De acuerdo con Potter (2002), dado que la interacción es tratada como un logro localmente situado por los participantes, la grabación es central para capturar cualquier fenómeno social de las actividades que no es orquestado o elicitado por el investigador, sino que se desarrolla como si el investigador estuviera o no presente. Es una forma de video-grabar-como-trabajo-de-campo que sigue, en vez de dirigir la acción (Heath, Hindmarsh y Luff, 2010). Persigue identificar los escenarios de acción relevantes a grabarse y usar los dispositivos relevantes para capturar las características situadas, corporeizadas, materiales y ambientales (Broth, Laurier y Mondada, 2013).

En segundo lugar, los aspectos de la acción grabada en video se convierten en transcripciones detalladas del habla y la conducta visible, que representan el despliegue temporal del habla y otras conductas.

En tercer lugar, las grabaciones producidas en video son examinadas – junto con sus transcripciones – en el análisis de las maneras en las que el habla, el gesto, el movimiento corporal, la manipulación de objetos, etcétera, son colectivamente movilizadas para lograr acciones reconocibles en la interacción social situada (Broth, Laurier y Mondada, 2013).

Estas tres características – grabación, transcripción, y análisis de datos grabados y transcritos – reflejan la importancia de los órdenes localmente situados y endógenos de la acción en la etnometodología, el análisis de la conversación y también de la psicología discursiva, entre otros enfoques (incluyendo la etnografía).

Este enfoque analítico basado en videograbaciones se ha desarrollado a partir de una variedad de escenarios y temas. Por una parte, de las conversaciones ordinarias – consideradas como el locus primordial de la socialización y logro del orden social –, y, por otra parte, de las actividades profesionales más especializadas en distintos escenarios institucionales. Estos estudios han producido un cuerpo de hallazgos en rápida expansión tanto del papel de la multimodalidad en la organización de la acción conjunta como de la manera en que la acción y el contexto son mutuamente constitutivos (Broth, Laurier y Mondada, 2013). Sin embargo, aunque es importante tener en cuenta lo anterior para la realización de estudios como este, lo más importante en términos del análisis, es la manera en que los recursos multimodales-interaccionales son ensamblados conjuntamente en una ecología. Esto es otra forma de llamar a los ensamblajes de prácticas que los participantes van desarrollando y a partir de los cuales, es posible ubicar las referencias verbales sobre la OP, así como los recursos no verbales que las acompañan.

3.5.1. *La noción de recursos multimodales-interaccionales (ensamblajes)*

A partir de las facilidades de uso que proporciona el trabajo con videograbaciones, se ha comenzado a explorar en profundidad ya no sólo el habla en interacción como foco de análisis. La gama de recursos considerados se ha expandido también a los aspectos de la conducta corporeizada de las personas y particularmente hacia los recursos materiales que están a mano. De esta forma, el analista puede considerar las maneras

en las que las distintas características del escenario se tornan relevantes en la organización de la actividad. Con ello, se ha logrado analizar de qué manera la ecología local de los objetos, artefactos, textos, herramientas y tecnologías se configuran en la acción y la actividad bajo escrutinio. Esto ha producido un interés en la manera en que los participantes tornan relevantes una gran diversidad de recursos multimodales (habla, gesto, mirada, expresiones faciales, posturas y movimientos corporales, manipulaciones de objetos, etc.) y cómo son combinados en la creación y comprensión de acciones sociales significativas (Haddington, Mondada y Nevile, 2013; Heath, Hindmarsh y Luff, 2010).

La combinación de estas ecologías, comprendidas también como Gestalts, que se configuran mediante la gama de recursos multimodales-interaccionales va más allá del estudio de “modalidades” singulares coordinadas con el habla. Sobre estas consideraciones las aportaciones de pensadores como Erving Goffman y Ludwig Wittgenstein han sido cruciales.

De acuerdo a Deppermann, Schmitt y Mondada (2010), Erving Goffman, con la influencia de Gregory Bateson y habiendo sido estudiante de Ray Birdwhistell, se sumó al trabajo pionero que tenía un interés interdisciplinario en la kinésica, los gestos y la comunicación verbal. Según estos autores, Goffman (1983) sirvió de inspiración para estudiar el orden de la interacción estudiando la coordinación de la acción a través de lo que ahora se denominan recursos multimodales.

Uno de los autores cuyo trabajo ha sido notable para desarrollar el análisis de los recursos interaccionales-multimodales ha sido Charles Goodwin, quién fue, precisamente, estudiante de Goffman.

En la práctica analítica, Charles Goodwin (1994) siguiendo a Wittgenstein (1953) ha explorado la manera en que el habla, los gestos y el entorno circundante resultan cruciales para comprender la manera en que emerge la visión profesional en distintos escenarios estrechamente vinculados con algún oficio particular.

Este autor contribuyó a mostrar cómo los expertos dirigen de forma interactiva la atención de los otros, mostrándoles qué ver y cómo verlo, usando herramientas para destacar y codificar su entorno, mientras articulan la actualización e importancia de lo que se ve (Streeck, Goodwin y LeBaron, 2011).

De acuerdo a Haddington, Mondada y Nevile (2013), Goodwin ha mostrado que distintos “campos” o “recursos” semióticos tales como el entorno y los artefactos materiales se entretajan con el reconocimiento y la producción de acciones significativas.

Goodwin (2000) afirma que en un momento particular en la interacción hay varios campos semióticos en juego de manera simultánea, y aunque no todos ellos son necesariamente relevantes en la interacción que se despliega en alguna ocasión, muchos de ellos lo son. Él usa el término “configuración contextual” para referirse a la gama de fenómenos sígnicos estructuralmente diferentes como el habla, el cuerpo y la estructura gráfica a las que los participantes se orientan como relevantes para su acción en un momento dado, pero como parte de la organización secuencial y sistemas de actividad más amplios. Estos son los ensamblajes de recursos interaccionales como regularmente se les denomina desde la etnometodología.

En la actualidad, se reconoce que este autor, junto con Lorenza Mondada y Christian Heath, han contribuido a ampliar el foco de análisis de los “estudios de los lugares de trabajo” etnometodológicos, haciendo que uno de sus focos centrales sean el análisis de “las maneras en las cuales las herramientas y las tecnologías informan el logro práctico e interaccional del trabajo” con base en videograbaciones (Haddington, Mondada y Nevile, 2013; Hindmarsh y Heath, 2007).

No obstante, a pesar de haber generado una sensibilidad hacia la diversidad de recursos interaccionales-multimodales, la agenda de investigación del AC, centrada en la secuencialidad de la interacción, ha señalado la dificultad que representa incorporar en un solo análisis de caso toda la amplia gama de recursos interaccionales-multimodales en juego. Así, la investigación ha sido selectiva y sistemática, en cuanto a los recursos en juego que se analizan y se ofrecen al lector de la investigación. En palabras de Depperman, Schmitt y Mondada (2010), anotar toda la acción que es visible para el analista en la videograbación, aunque selectiva y sistemáticamente, plantea un dilema:

atender a toda la gama de acciones visuales (y vocales) que son realizadas durante el curso de la interacción y que involucra todos los diferentes tipos de recursos multimodales... [en] el intento de anotar la interacción visual en la transcripción plantea un dilema; ya sea que todos los distintos recursos multimodales usados por todos los participantes sean exhaustivamente anotados – esto podría hacer que una transcripción sea ilegible; o si solamente se anotan aquellas acciones que, como resultado del análisis, son juzgadas como relevantes para el curso de la interacción – esto podría ser erróneo como una representación selectiva, dejando al lector con evidencia prejuiciada (p. 1702)

Así, los autores optan por describir la acción visible en justo aquellas características y en la manera en que es relevante para la interacción en el propio análisis e incorporar

en la transcripción solo aquellos fotogramas o imágenes que permiten al lector contrastar (de manera visual) las afirmaciones analíticas que se realicen.

Antes de terminar este apartado final, cabe comentar que a pesar de que la PD ha recurrido cada vez más al empleo de la metodología del AC, se ha concentrado más en su propia agenda de investigación (véase el apartado 5.1), que en el desarrollo de estudios que tomen en cuenta la importancia de la materialidad (cuerpos, objetos o características físicas relevantes del escenario) en la interacción (aunque algunas excepciones son, Meredith y Potter, 2014; Potter y Wetherell, 1994). En este sentido, aunque el AC y la EM le han dado cada vez mayor importancia a los ensamblajes de recursos en la interacción, lo cual no es frecuente en la PD, desde esta última se reconoce este trabajo y se remite a él para analizar la corporeidad y los objetos y escenarios físicos cuando son relevantes para la interacción (por ejemplo, Potter y Hepburn, 2008; Wiggins y Potter, 2008).

Finalmente, se ha señalado (Macbeth, 2014) que aunque los análisis de video desde el AC y la EM, se han centrado en las prácticas en escenarios de trabajo y profesionales, (gracias a una combinación entre el campo de los estudios etnometodológicos de los lugares de trabajo¹ y los análisis detallados y secuenciales del AC), lo que sigue haciendo falta son mayores estudios que asuman en sus descripciones la manera en que ellos han procurado seguir una de las guías analíticas etnometodológicas que muestra una comprensión competente de las prácticas que se estudian, como lo es el requerimiento de adecuación única. Sobre este tema y como ya se comentó (en el segundo apartado de este capítulo), esta investigación intenta atender a este llamado de estudios que exige que el analista logre suficiente competencia técnica para analizar las prácticas de escritura y en la interacción (Garfinkel y Wieder, 1992).

Así, además de tener esta consideración en el análisis de la interacción y del trabajo documental, puede decirse que también permea la descripción de otras consideraciones sobre el método de investigación que se presenta a continuación.

¹ Véase Heath, Luff y Knoblauch, 2004, para una descripción más amplia de este campo.

4. CONSIDERACIONES EN TORNO AL MÉTODO DE ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO

Este capítulo está diseñado para describir algunas consideraciones en torno al método de análisis del material empírico con el que trabajo. Para ello, divido el capítulo en cuatro apartados: (4.1) Trabajo de campo y Participantes; (4.2) Las sesiones en la Práctica Supervisada; (4.3) Elección de las actividades y del caso, videograbaciones, transcripción y documentos; y (4.4) Consideraciones generales del diseño del análisis, y fuentes de datos, de la interacción y el trabajo documental.

4.1. Trabajo de campo y Participantes

Para involucrarme y comprender poco a poco la manera en que los participantes realizaban sus actividades en la modalidad formativa de Práctica Supervisada contacté a una maestra que trabajaba en una de las clínicas universitarias de la FES-Z. Ella me brindó acceso libre para observar-grabar su trabajo con estudiantes y pasantes en el aula, y cuando brindaron atención a familias que solicitaron sus servicios.

Comencé el trabajo de campo, a principios del año 2014, cuando los estudiantes del grupo a cargo de la maestra cursaban el sexto semestre de su carrera en el área de psicología educativa en la FES-Z. De febrero a junio tuve contacto con los participantes, ya fuera observando sus clases o a través de charlas informales y otras más formales (como entrevistas que también grabé), lo cual también me permitió tener una idea general de las particularidades del trabajo de cada uno de ellos.

En dichas actividades participaban de forma diferenciada la maestra, pasantes y estudiantes. A veces, todos se reunían en una cámara de Gesell donde se llevaba a cabo la orientación psico-educativa; pero en el aula, era frecuente que solo participaran la maestra y los estudiantes (y en raras ocasiones, los pasantes). Conforme fui observándolos, pude apreciar más la división de labor en las diferentes actividades, comencé a platicar de manera informal con todos ellos, recolecté materiales que empleaban durante sus actividades (documentos, fotografías, portafolios electrónicos, etc.), y busqué entrevistarlos sobre su trabajo particular y las tareas colectivas en las que se involucraban.

La profesora, con quien se negoció el acceso y el consentimiento informado, desde un principio estuvo interesada en que se documentara el trabajo que allí se

realizaba, ya que no había mucha información al respecto. Además, después de explicarle la manera en que pensaba hacer mi investigación, le interesó la posibilidad de conocer a través del análisis, las interacciones entre ella y sus estudiantes, así como la posibilidad de que le brindara retroalimentación retrospectiva de su trabajo, una vez concluida la investigación.

La profesora cuenta con más de tres décadas trabajando en la Facultad, y comenta que su labor ha ido cambiando con el paso de los años y gracias a los intercambios sostenidos con colegas y estudiantes en todo este tiempo. De importancia particular para esta investigación, es enfatizar que, para ella, la combinación de dos programas de enseñanza (descritos en la sección 2.2.3) ha generado buenos comentarios de los estudiantes con respecto al trabajo formativo en el que se involucran.

La maestra comenta que ella trabaja con una concepción de la enseñanza-aprendizaje interactiva basada en el enfoque histórico-cultural de Vygotsky, el cual complementa con otros enfoques y procedimientos. Ella concibe a la enseñanza-aprendizaje como un proceso social donde el alumno se está formando a partir de las propias experiencias que va teniendo con la realidad en un contexto social.

Una de las razones para combinar el uso de un programa como el PAAE (antes PABRE) con otro de orientación sistémica es que permite atender de forma más amplia los problemas de comportamiento de los niños. La maestra destaca que para el enfoque histórico cultural vygotkiano es importante identificar las fortalezas y debilidades de los niños, y que un mayor énfasis en el trabajo con las fortalezas le ha traído muy buenos resultados. Con esta misma idea, ha buscado incorporar ideas y procedimientos más ligados al campo clínico, para ayudarse en la identificación y generación de recursos con las que cuentan los niños y sus padres, para atender los problemas y necesidades de las familias que acuden al trabajo de orientación, que ella y los estudiantes les brindan.

En su trabajo en la Práctica Supervisada, si bien tomaba completa responsabilidad para la organización y supervisión de las actividades, en ocasiones la delegaba a los pasantes o a los estudiantes cuando lo consideraba pertinente.

Los *pasantes* que regularmente son estudiantes que la buscan para realizar su servicio social o realizar un trabajo de investigación para titularse, son invitados a participar en estas actividades. Fue el caso de que dos pasantes se encontraban realizando su servicio social, y ya habían terminado con sus clases; es decir, habían terminado de cursar sus nueve semestres, pues habían cursado la carrera con el plan de estudios anterior. Los pasantes, en el tiempo que pude observar también su trabajo,

tenían tres consignas: (1) atender a parte de la población que solicite el servicio de psicología educativa, (2) brindar retroalimentación a los estudiantes después de observar su trabajo con familias, y (3) elaborar un formato de observación que más adelante pudieran utilizar estudiantes de futuras generaciones.

Los *estudiantes* del sexto semestre eran la primera generación que se incorporó a la FES-Z bajo el nuevo plan de estudios. En este sentido, ellos llegaban al área de psicología educativa con distintos recorridos formativos. Esto es, debido a “la libertad de elección por parte de los estudiantes, de acuerdo a su interés académico” (FES-Z, 2011, p. 19) sus trayectorias académicas eran distintas. Como resultado de mis pláticas con ellos, fue posible establecer sus trayectorias académicas hasta ese momento. La diversidad de éstas, de acuerdo al plan de estudios vigente, contempla 24 trayectorias posibles que se presentan en la Tabla 1, de las cuales, en cada semestre non (3°, 5°, 7°) los estudiantes eligen una y en el semestre par la continúan cursando para poder concluir su formación en el área.

		TRAYECTORIAS ACADÉMICAS																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
S E M E S T R E	8°	P C S	P T O	P S	P T O	P S	P C S	P T O	P E	P S	P E	P C S	P T O	P E	P T O	P E	P C S	P C S	P E	P S	P E	P S	P E	P C S	
	7°	P S	P S	P C S	P C S	P T O	P T O	P S	P S	P T O	P T O	P E	P E	P E	P E	P C S	P C S	P T O	P T O	P S	P S	P C S	P C S	P E	P E
S E M E S T R E	6°	P S	P S	P C S	P C S	P T O	P T O	P S	P S	P T O	P T O	P E	P E	P E	P E	P C S	P C S	P T O	P T O	P S	P S	P C S	P C S	P E	P E
	5°																								
S E M E S T R E	4°	Psicología educativa (PE)						Psicología clínica y salud (PCS)						Psicología social (PS)						Psicología del trabajo y de las organizaciones (PTO)					
	3°																								

Tabla 1. Trayectorias académicas del área de formación profesional

En la presente investigación se realizó el trabajo de campo en el momento en que la maestra impartía el *Módulo de Psicología, Educación y Sociedad* en uno de los semestres par: el sexto semestre. Así, la trayectoria formativa de los estudiantes se encuentra identificada por los recuadros resaltados sobre la tabla. Esto quiere decir, por ejemplo, que había estudiantes que en tercer semestre eligieron el área de Psicología Clínica y Salud, continuaron con esta área en el cuarto semestre, pero en quinto

semestre eligieron el área de Psicología Educativa y continuaron en ella en sexto semestre. Estos mismos estudiantes al concluir sus estudios en esta área podrán elegir entre Psicología Social y, Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (Trayectorias Académicas 11 y 12, respectivamente).

Debido a que intenté profundizar en la labor que algunos estudiantes llevaban a cabo, más o menos a mitad del semestre, seguí más de cerca, a tres estudiantes (cuyas trayectorias académicas son iguales a las del ejemplo en el párrafo anterior). La razón de que fueran ellos tres era que conformaban un equipo, que previo acuerdo con la maestra, intentarían seguir más atentamente. Además, ellos ya contaban con formación en el área de psicología clínica y fueron de los primeros en involucrarse en el trabajo con niños remitidos a la clínica por problemas de comportamiento desde el semestre anterior. Puede decirse que, a diferencia de otros estudiantes, ellos ya contaban con experiencias en brindar atención a familias.

Cabe mencionar que, desde el principio, los diez estudiantes que conformaban el grupo, se dividían en equipos para realizar distintas actividades, como brindar atención a las familias, y en este sentido, a cada equipo se le asignaba uno o dos casos. Regularmente, cada caso era asignado por la maestra, pero en unas pocas ocasiones, eran los mismos estudiantes, de acuerdo a su tiempo disponible, quienes solicitaban atender uno nuevo.

Debido a que no usaré los nombres de los participantes es importante tener en cuenta que al hacer el análisis distinguiré a los estudiantes como “E1”, “E2”, hasta “E10”, a la profesora como “Pr” y a los pasantes como “Pas”. Y cuando brinden orientación psico-educativa, a los integrantes del equipo que seguí más de cerca, los identificaré como “Psi” (E3), “R” (E2) y “C” (E1), debido al rol que tomaron en OP como Psicóloga, Relatora y Camarógrafo, respectivamente.

Finalmente, además de la maestra, los pasantes y los estudiantes, como parte de su trabajo en la práctica profesional supervisada, también participaban diferentes familias. Puede comentarse que, para los participantes, todas *las familias* con las que trabajan, comparten como característica principal, el que acuden a la clínica reportando problemas escolares particulares de un niño o una niña. Así, una vez que una familia llega a la clínica, sus reportes son notificados primero al personal administrativo, y ellos lo toman en cuenta para canalizarlos con algún profesor que pueda ayudarlos.

Como en esta investigación se pondrá especial atención al trabajo realizado con una de estas familias, me referiré a una de ellas y cómo se canalizó con la profesora del

grupo que yo observaba. En este caso particular, una madre llegó buscando otra opinión profesional sobre la problemática escolar de su hija, pues otro profesional le había sugerido ir con un psiquiatra debido a un posible daño neurológico de la niña.

La madre acompañada de su hija, habló por primera vez con la maestra, y una vez que la profesora estuvo de acuerdo con brindar el servicio de OP, acordó con los estudiantes en el aula cuál sería el equipo responsable de llevar el caso. Entretanto, la madre y su hija aguardaron en una sala de espera. Una vez seleccionado el equipo, los estudiantes fueron a tomar datos generales sobre la problemática del caso y acordaron una cita con base en sus horarios disponibles.

La problemática general a la que aludieron la maestra y el equipo ante el resto de estudiantes en el aula, es que era un caso relacionado con problemas de comportamiento de la niña en la escuela. Cabe comentar que en el día que asistieron a la primera sesión de OP, llegaron acompañadas del novio de mamá. A los miembros de la familia, los identifiqué como niña (N), Mamá (M) y novio de mamá (NM)

Como en este escrito se describirá únicamente algunos momentos de interacción localizados en el transcurso de un día en la Práctica Supervisada, puede ser importante para el lector tener una idea de la manera en que habitualmente trabajaban los participantes en las sesiones, antes de abordar otros aspectos metodológicos como el uso de videgrabaciones, transcripciones y documentos.

4.2. Las sesiones en la Práctica Supervisada

Durante el periodo del trabajo de campo, la observación que hice de las actividades de los participantes se concentró en dos días a la semana durante el tiempo que duró el semestre. Los días en que estaban programadas las actividades eran los días miércoles y jueves, y cada sesión tenía una duración de cinco horas, desde las ocho de la mañana hasta la una de la tarde, con un receso de treinta minutos de las 10:00 a las 10:30. Así, el trabajo de campo me permitió identificar que algunas de las acciones de los participantes se tornaban distintivas según el escenario y los tiempos asignados para desplazarse de uno a otro lugar; y esta distinción guardaba estrecha relación con lo que hacían antes y después del receso. Antes del receso, los estudiantes atendían a pacientes bajo la supervisión de la profesora y en diversas ocasiones también bajo la observación de pasantes en una cámara de Gesell y/o en cubículos independientes. Es decir, se involucraban en llevar a cabo la OP, y en la mayoría de los casos, el equipo a

cargo, videograba su propia práctica. Después del receso, en el aula, las actividades tomaban la forma de seminarios, revisiones de portafolios electrónicos y simulaciones del trabajo futuro para discutir, corregir y sugerir líneas de acción centradas en el trabajo de los estudiantes, tanto para documentar su trabajo como para llevarlo a cabo.

De forma más específica, habitualmente, al llegar a la clínica, los estudiantes tomaban poco tiempo en instalarse y terminar los preparativos para atender uno de los dos casos pre-asignados que atendían por la mañana. La preparación y la realización del trabajo con cada caso tenían un horario predeterminado: el primero a las ocho y el segundo a las nueve. Al terminar de trabajar con el primero, los estudiantes regresaban al aula principal para preparar el siguiente. Como se mencionó, de las 10:00 a las 10:30 los estudiantes y maestra tomaban un receso para consumir alimentos y el resto del día se destinaba a otra serie de actividades.

Sobre las actividades que ocurrían después del receso, estas eran difíciles de prever, y aunque al principio supuse que ello tenía que ver con que no tenía a mi disposición el programa de actividades, cuando lo tuve, todavía me era difícil saberlo. Esto es, una vez que tuve acceso al programa, pude notar que, aunque los participantes intentaban guiarse por él, ello fue cada vez más difícil con el paso del tiempo. En términos generales, la profesora y los estudiantes daban prioridad a las exigencias que se suscitaban al ir atendiendo cada uno de los casos conforme iban teniendo lugar las sesiones y, los estudiantes implementaban nuevas intervenciones aprobadas por la profesora. Lo anterior fue crítico para decidir centrarme en la práctica y en cómo se habla sobre ella, pues comenzaba a observar que las actividades se encadenaban, de una u otra manera, más debido a las exigencias suscitadas por atender diferentes casos con distintas problemáticas, que a seguir de forma irrestricta un programa de actividades previamente establecido.

Con esto en cuenta, después de su receso, los participantes ocupaban la mayor parte de su tiempo revisando el seguimiento de cada uno de los casos que les eran asignados a los estudiantes. Los estudiantes estaban divididos en tres equipos y cada caso del que se hacían responsables era documentado (por escrito o en video y audio) e incorporado en un portafolio electrónico. Esta labor también exigía destinar buena parte del tiempo a la revisión de las evidencias de su trabajo con las familias.

Puede decirse que, aunque ya habían revisado materiales de lectura, y tenían a su disposición varios protocolos (como un formato de primera entrevista, o de segunda sesión) que les servían como guías de actuación, los estudiantes tenían la libertad de

hacer preguntas sobre cualquier aspecto de su proceder o el de sus compañeros. Podía ocurrir también que, si la maestra notaba algo que podrían cambiar, se los hacía saber, pero atendiendo a su utilidad o puesta en práctica con una familia a la que brindaban sus servicios.

Por ejemplo, para dar cuenta de lo que ocurrió en la entrevista inicial (la primera sesión), ellos tenían que llenar un formato en el que reportaban su trabajo realizado con la familia teniendo en cuenta que la profesora revisaría dicho reporte. Así, el modo en que los estudiantes poco a poco documentaban sus actividades, era seguido de forma sistemática por parte de la profesora. El seguimiento podía ser a través de la observación de su trabajo en la cámara de Gesell, o bien, revisando los materiales que los estudiantes tenían que entregar en fechas establecidas. Esto último era de suma importancia, sobre todo en lo que atañe a las planeaciones de las siguientes sesiones. Aunque no ocurrió frecuentemente, si la maestra, por alguna razón, no aprobaba el plan de sesión que diseñara algún equipo de estudiantes, la propia profesora se hacía cargo de la sesión, pero permitía que los estudiantes observaran y discutieran su forma de proceder después de que hubiera ocurrido la sesión.

En síntesis, los participantes establecían sus actividades de acuerdo al trabajo que realizan con las familias, el escenario donde participaban y los tiempos en que se dividieron las sesiones. De todo esto, lo que resulta de mayor interés para esta investigación es la manera en que ellos tenían acceso y hablaban en la OP, así como la manera en que hablaban sobre ella y registraban algunas de sus características a través inscripciones textuales.

4.3. Elección de las actividades y del caso, videograbaciones, transcripción y documentos

Casi al mismo tiempo que observaba las actividades en la Práctica Supervisada, ellas también eran video grabadas. Como tenían dos sesiones a la semana (miércoles y jueves), desde las 8:00 a.m. hasta la 1:00 p.m. durante 14 semanas, videograbé aproximadamente 5 horas en 20 clases, dando lugar a un corpus de 100 horas aproximadamente.

Cabe comentar que, dada la profundización y detalle de los análisis que siguen, me centré mayormente en un día de videograbación, pero recupero en uno de los apartados, momentos de un segundo día. En el día en que más me centro, un equipo

atendió por primera vez a una familia por la mañana y recupero fragmentos de algunas actividades que ocurrieron posteriormente ese mismo día. En el segundo día con el que trabajo recupero sólo unos instantes cuando ocurrió una segunda sesión de la OP, quince días después (debido a un periodo vacacional).

Es importante señalar, aunque sea de forma muy esquemática, las diferentes actividades a las que hago referencia de este primer día e indicar en cuáles se centran los análisis que desarrollo más adelante.

Dichas actividades, en las que se involucró todo el grupo y como las pude presenciar, fueron: (1) Brindar sesión de OP al primero de dos casos; (2) Dar una breve retroalimentación informal al equipo que atendió el caso anterior; (3) Brindar sesión de OP al segundo de dos casos; ya después del receso, (4) Brindar retroalimentación colectiva de manera más formal, al equipo que atendió el primer caso de la mañana; (5) Construir objetivos del primer caso de la mañana con apoyo de la maestra; y (6) Construir objetivos, como un ejercicio para los estudiantes en el aula, de un caso distinto.

De estas seis actividades, en el análisis me concentro en las actividades 1, 2, 4 y 5. Aunque en el punto 4 también pude localizar referencias a lo que la psicóloga hizo en la sala de orientación en una actividad de retroalimentación más formal, recupero solamente el cierre de esta actividad y me centro mayormente en la actividad 2 en la que realizan un trabajo muy similar. La razón para centrarme un poco más en la actividad 2 fue que la participación del pasante fue mayor que en la actividad 4, y así, pude analizar también su participación.

Por otra parte, el resto de las actividades, no se conectaban tan claramente con la OP (actividad 1) como sí lo hacía la actividad 5. En la actividad 3, por ejemplo, todos los equipos trabajaron con otros casos distintos al que se encuentra sujeto a análisis. Por su parte, en la actividad 6, realizaron la construcción de objetivos para otro caso que atendieron el día anterior.

Las anteriores son algunas de las razones particulares para elegir ciertas actividades en ese día. No obstante, hay otras razones más generales para haber elegido centrarme en este caso y no en otros. Expongo dichas razones a continuación.

En primer lugar, a diferencia de todos los casos que presencié, sólo pude estar en tres desde el principio. Esto fue debido a que la mayoría de los estudiantes continuaban con casos asignados desde el semestre anterior. Además, este fue un caso que atendió el equipo al que comenzaba a prestar mayor atención de su trabajo, pues difícilmente podría haber seguido el rastro del trabajo de todos los equipos en todas las

actividades. Así, puede decirse que mi elección principal fue entre uno de estos tres casos en los que podía apreciar el trabajo desde la primera sesión, ya que podía seguir el rastro de los momentos en los que se comenzaba a invocar la OP en otras actividades, desde el inicio y en actividades casi contiguas.

En segundo lugar, en este tipo de casos de comportamiento se incorporaban aspectos del campo de la psicología clínica con orientación sistémica, y en este sentido, se propiciaban situaciones de entrevista con las familias y su discusión en el aula, en las que podría emplear mejor mi formación, comprensión e investigación en este campo, atendiendo al “requerimiento de adecuación única” que exige una indagación como la que planteo. Con esto en cuenta, esperaba que mi propio conocimiento del oficio fuera un recurso cuando analizara la interacción en la cámara de Gesell y en el aula.

En tercer lugar, de entre todos los casos, y como ya comenté unos párrafos antes, pude notar que se presentaba un encadenamiento entre diversas actividades mucho mayor y en el mismo día, que en el resto de los casos.

En cuarto lugar, y quizá lo más importante para mi investigación, es que este caso, y en estas actividades, tenía mayores recursos (videgrabaciones y documentos) para analizar con mucho mayor detalle, la conexión entre las actividades sujetas a análisis y la producción de documentos. En este sentido, ello me permitía mostrar formas distintivas en que se caracterizaba algún aspecto ocurrido en la misma OP, como algo que los propios participantes documentaron.

En línea con lo anterior, como uno de los aspectos que interesó analizar fue el habla *en* y *sobre* la OP, para capturar los detalles de la OP *en* la sala de orientación y el habla *sobre* ella en el aula, tomé como base los estudios orientados por el análisis del video para examinar tanto la manera en que hablan cuando llevan a cabo sus actividades como la manera en que las inscripciones textuales se tornan relevantes (cuando así lo hacen) en las propias actividades.

Con el fin de conseguir una comprensión más profunda de lo que hacían los participantes, si bien me basé casi exclusivamente en las videgrabaciones que realicé, también tuve acceso, y en ocasiones estudié, los videos proporcionados por las participantes, que utilizaban como parte de su trabajo de registro de sus actividades. De igual modo, además de las videgrabaciones realizadas durante la práctica, realicé una serie de entrevistas e intercambios con los participantes fuera del aula, sobre diversos temas, pero estrechamente vinculados con las actividades que ellos realizaban. De estas entrevistas, en el análisis recuperé la única que tuve con uno de los pasantes durante el

trabajo de campo. La razón de esto, es que la entrevista fue realizada unos días antes de la segunda sesión del caso y a propósito de que desconocía en ese momento en que consistía su trabajo y su rol en la práctica supervisada. Cabe comentar que, en ella se tocaron temas directamente relevantes sobre su trabajo con un formato de observación que fue relevante en la segunda actividad que analizo.

Por otra parte, en la elaboración de las transcripciones, aunque es predominante el análisis del habla, incorporé de forma sistemática algunos fotogramas. De este modo, tomé la decisión de añadir fotogramas tomados de las videograbaciones únicamente cuando las participantes se orientaban a la producción y uso de registros textuales o para visualizar características relevantes sobre la ubicación de los participantes y/o de sus acciones, que refuerzan las afirmaciones analíticas.

Finalmente, aunque tuve acceso a la diversidad de documentos que los estudiantes incorporaron en el portafolio electrónico y que me facilitaron, únicamente recupero aquellos documentos que pude rastrear y reconocer como estableciendo una conexión con la práctica, y sólo en ellos me concentro en el análisis.

4.4. Consideraciones generales del diseño del análisis, y fuentes de datos, de la interacción y el trabajo documental

En este apartado presento algunas consideraciones generales que buscan mostrar al lector la manera particular en que fui articulando los distintos análisis, así como la recuperación de las fuentes de datos que me permitieron investigar el trabajo interaccional y documental que llevaron a cabo los participantes.

Es importante mencionar que, al principio de los análisis me concentraba sólo en el habla *sobre* la práctica, es decir, en la manera en que hablaban *sobre* la OP en el aula. Sin embargo, al revisar las videograbaciones, realizar las transcripciones y los primeros esbozos del análisis, me fui percatando de que los estudiantes y maestra tornaban relevante durante sus actividades algunos documentos, leían lo que estaba escrito en papel (que traían consigo) o escribían en el pizarrón, entre otras acciones que involucraban inscripciones textuales. Así, cuando decidí incorporar este trabajo documental en el análisis, me di cuenta que sería mejor dedicarles un capítulo que mostrara el trabajo particular que se hacía con ellas y la manera en que se vinculaban con la práctica. Al final, también opté por incorporar en los análisis lo que ocurría en la

OP, ya que así podría comprenderse mejor, y a manera de contraste, el trabajo que realizaban en el aula.

Con esto en cuenta, los análisis que desarrollo en los siguientes capítulos 5 y 6 se centran en el análisis de la interacción y el análisis textual-documental. En ambos capítulos, busqué producir una descripción informada etnometodológicamente de ambas formas de trabajo.

Así, los análisis buscaron identificar y reportar acciones como son producidas por los miembros en el escenario y para los miembros del escenario en su forma verbal o escrita. Con esto en cuenta, para intentar comprender y analizar las conversaciones entre los participantes y sus producciones textuales, incorporé mi conocimiento etnográfico derivado del tiempo de observación y estudio de las actividades prácticas, así como el propio entrenamiento como psicólogo educativo (y clínico) antes, durante y después de haber iniciado la investigación.

Con respecto al análisis en la interacción, identifiqué que las prácticas referenciales regularmente tomaron la forma de descripciones de acciones que realizaba algún participante (aunque principalmente se hizo referencia a la niña, la mamá o la psicóloga). En el primer capítulo, primero identifiqué secuencias interaccionales donde los participantes hicieron referencia a la OP. Salvo el análisis de la propia OP, donde el foco fue decidido a partir de lo que institucionalmente los reúne (véase la sección 2.2.3), como son las referencias al comportamiento de una niña en la escuela.

Posteriormente, examiné de qué manera uno o varios participantes (maestra, pasante y estudiantes) invocaron en el aula las acciones que otro(s) participante(s) realizaron en la sala de orientación. Para analizar el trabajo interaccional que las referencias-acciones específicas estaban haciendo, además de las participaciones por turnos, recurrí a las dimensiones epistémicas de la interacción sobre algún estado de conocimiento, como son: el acceso epistémico (quién conoce qué), la primacía epistémica (quién tiene un derecho de saber qué y quién sabe más sobre qué) y la responsabilidad epistémica (quién es responsable de saber qué). Esto fue así, en los primeros tres apartados del capítulo 5.

En todo este trabajo de análisis, ya sea en la OP o en el aula, me concentré principalmente en el habla de los participantes. Sin embargo, recurrí a la noción de los ensamblajes de los recursos interaccionales-multimodales cuando ellos fueron relevantes para mostrar con mayor claridad alguna afirmación analítica, o bien, para destacar los momentos en que los participantes se orientaron a las inscripciones

textuales en algún documento (herramienta de trabajo) o en su creación, durante la interacción. Una vez que tomé más seriamente que los distintos vínculos estaban relacionados con el uso de herramientas, decidí incorporar un apartado más que tratara sobre el contexto material de las prácticas referenciales. Este fue el cuarto apartado.

Con todo esto en cuenta, los distintos apartados del primer capítulo de análisis muestran la manera en que los participantes: hablaron *en* la OP en la cámara de Gesell (primer apartado), hablaron *sobre* la OP en dos distintas actividades en el aula (segundo y tercer apartado) logrando establecer vínculos entre contextos interaccionales; y finalmente, mostraron vínculos entre contextos interaccionales con herramientas como la Guía de Entrevista, el Formato de Observación y el Pizarrón (cuarto apartado).

Por otra parte, en cuanto al diseño del análisis del trabajo documental de los participantes, debido a que los propios participantes tornaron relevantes herramientas con inscripciones textuales, me interesó profundizar más en el papel que cada una jugaba en el proceso formativo de los estudiantes y los vínculos que generaban con las actividades interaccionales y con otras herramientas-documentos. Así, los primeros dos apartados toman como su punto de partida las dos herramientas que se tornaron relevantes en la interacción, como la Guía de Entrevista en la cámara de Gesell y el Formato de Observación en el aula. Por otra parte, el punto de partida del tercer apartado fueron las inscripciones textuales escritas en el pizarrón durante la tercera actividad analizada en el capítulo 5. En este tercer apartado del trabajo documental, rastreo estas inscripciones textuales como fueron movilizadas a documentos en un portafolio electrónico y analizo cada documento (y la segunda sesión) en que llegaron a ser relevantes.

Cabe comentar que, como parte de este análisis textual, también seguí las sugerencias etnometodológicas de tratar los textos como temas de análisis, como una producción en evolución y como activados a través de las propias prácticas de los participantes. No obstante, el seguimiento de las sugerencias fue hecho sólo cuando fue relevante, pues el trabajo documental en el que me centré en cada apartado del segundo capítulo analítico, requirió a su vez de especificidad analítica que no estuvo determinada por la delimitación de algún análisis textual particular. De este modo, en el primer apartado consideré la manera de tratar algún texto como activado en la propia práctica, y otro, como una producción en evolución. En el segundo apartado, lo traté como un tema en la interacción, como registro producido y en evolución. En el tercer apartado, lo traté como una creación *in situ*, como registro producido, movilizado, transformado y

utilizado como un recurso de los participantes. En este proceso, diversas herramientas que no había considerado inicialmente fueron incorporadas al análisis, pues al seguir el trabajo documental de los propios participantes, fui identificando más vínculos entre las propias herramientas.

En consecuencia, en cada capítulo comencé a tomar como fuentes de datos para el análisis, ya sean las videgrabaciones de la interacción, o bien, una diversidad de documentos.

La Tabla 2 muestra las fuentes de datos usadas en el análisis interaccional y documental de acuerdo a los apartados de los capítulos. Como puede apreciarse en la Tabla, en todos los apartados tomo como fuentes de datos las videgrabaciones. Esto es así, debido a que incluso en el análisis del trabajo documental, es imprescindible considerar el uso concreto de documentos y las implicaciones prácticas que se suscitan en la interacción para dar cuenta de su papel en las actividades formativas de los estudiantes.

Capítulos	Temas abreviados de los apartados	Fuentes de datos
Capítulo 5. Prácticas referenciales en la interacción	5.1 Habla en OP: El trabajo de orientación psico-educativa	Videograbación en Cámara de Gesell
	5.2 Habla sobre OP: La Retroalimentación en el aula	Videograbación en el Aula
	5.3 Habla sobre OP: Construcción de objetivos en el aula	Videograbación en el Aula
	5.4. Contexto material de la práctica referencial	Videograbación en cámara de Gesell y en el Aula. Herramientas como la Guía de Entrevista, Formato de Observación y el Pizarrón.
Cap. 6. Inscripciones y movilizaciones en el trabajo documental	6.1. La Guía de Observación y el Reporte de Desempeño	Guía de Entrevista, Reporte de Desempeño y videograbación en la cámara de Gesell (OP).
	6.2. El Formato de Observación	Formatos de Observación, entrevista con pasante videograbada y videograbación en el aula.
	6.3. Movilización de inscripciones textuales	Pizarrón, fotografías tomadas por estudiantes, documentos como Reportes de Sesión 1 y 2, Plan de Sesión 2, materiales visuales elaborados por estudiantes, videograbación de OP2 y video elaborado por estudiantes.

Tabla 2. Fuentes de datos usadas en el análisis interaccional y documental de acuerdo a los apartados de los capítulos.

Finalmente, éstas consideraciones generales no agotan todos los recursos que empleé para llevar a cabo los análisis. En este apartado sirven para comenzar a introducir al lector al diseño de los distintos análisis que llevo a cabo en cada apartado de los siguientes dos capítulos. En esta línea, es importante también considerar que, si bien cada apartado está diseñado para indicar la especificidad analítica con la que fue elaborado, al principio de cada capítulo incorporo una introducción específicamente diseñada para aumentar la comprensión de los diferentes focos de análisis, centrados en la interacción o en el trabajo documental.

5. PRÁCTICAS REFERENCIALES EN LA INTERACCIÓN: EL TRABAJO EN LA CÁMARA DE GESELL Y EN EL AULA

Introducción

Los apartados que conforman los dos capítulos de análisis, recuperan parte del trabajo llevado a cabo por un grupo de estudiantes de sexto semestre en la modalidad formativa de Práctica Supervisada en una clínica universitaria de la FES-Z. Como ya se comentó, en la Práctica Supervisada tiene un lugar especial la Orientación Psico-educativa (OP), pues es allí donde los estudiantes se forman en la práctica brindando atención profesional supervisada a familias.

Debido a ello, parto de una descripción sobre el trabajo de OP para iniciar el análisis. Sin embargo, dado que una práctica como la OP puede ser reconstruida en incontables formas (Lynch y Bogen, 1996) tomo como mi foco analítico las representaciones-referencias a personas o alguna característica de ellas que tornan relevantes los participantes en sus actividades y discursos. A estas caracterizaciones denomino “prácticas referenciales”.

La importancia de éste foco analítico es mostrar los usos prácticos a los que están sujetas las prácticas referenciales en el logro de las actividades. Al hacerlo así, es posible mostrar las distintas conexiones entre diferentes escenarios y prácticas tanto interaccionales como de escritura. Este capítulo toma como su principal fuente las prácticas referenciales en la interacción y en el siguiente, las prácticas de escritura. Para que el lector pueda tener una idea general de algunos supuestos importantes que apoyan el trabajo de análisis, a continuación, presento algunos elementos conceptuales y metodológicos que complementan la noción de referencia-representación (como se presentó en el capítulo 3) y cómo se emplean en este capítulo.

Siguiendo a Lynch y Jordan (2000), estas referencias-representaciones no ejemplifican algún tipo de cognición o procesamiento de información en la cabeza de las personas. Así, se contribuye a una comprensión no cognitivista de la representación que enfatiza la pluralidad de dispositivos de inscripción-escritura y prácticas comunicativas en lugar de un proceso mental subyacente. De este modo, puede pensarse a la representación-referencia no como una especie singular de proceso, o incluso un proceso en general, sino como una caracterización de varias prácticas y relaciones

prácticas involucradas en hablar, hablar a nombre de, escribir, graficar, transcribir, etcétera.

Desde este punto de vista, las cosas y los datos son presentados y re-presentados en cadenas secuenciales. En estas secuencias, la re-presentación o referencia se convierte en un asunto de presentar algo una y otra vez donde lo importante es que sus usos prácticos establecen lo que son, cómo ellas tienen sentido, y qué se hace con ellas (Lynch, 2014).

Para los eventos interaccionales, la implicación es que primero se localice la manera en que los participantes representan algo en situaciones concretas y se proceda a estudiar las representaciones y referencias como acciones prácticas en contextos materiales y sociales (Lynch, 2014). Una de estas realizaciones prácticas puede ser la valoración.

Al estudiar el tema de quién produce una evaluación primero y quién después – y así, quién está llegando a un acuerdo o discrepando con quién – los hablantes están valorando también referentes. A través de su indagación, se ha reconocido que las asimetrías de conocimiento están imbuidas de una variedad de prácticas diferentes, entre las que destacan dos dimensiones epistémicas de la conversación como son el acceso epistémico (quién y cómo conoce qué) y la primacía epistémica (quién tiene derecho de saber qué y quién sabe más sobre qué) (Raymond y Heritage, 2006).

Así, considero con Michael Lynch (1994) que las expresiones y los textos toman funciones referenciales principalmente de lo que se hace con ellas cuando se incrustan en la práctica interaccional o de escritura. Ya que su uso es indexical, la representación-referencia puede concebirse como acción práctica. La pregunta es, cómo usan los participantes la práctica referencial-representacional *en*, y *sobre*, la OP1, en esta secuencia o en este texto. La importancia de esta pregunta es mostrar la manera en que cada situación de uso expone el detalle técnico que emplean los participantes para lograr su trabajo.

Para responder a la pregunta, entonces, es importante considerar las circunstancias específicas en que los participantes organizaban su trabajo. Las conversaciones y documentos que emplearon aparecieron en varias actividades en las que se organizaban de modos distintos, tanto en la cámara de Gesell como en el aula y fuera de ella (en el caso de la elaboración de documentos y video clips).

De este modo, los métodos de análisis están organizados de acuerdo a las circunstancias de la actividad en turno, y en este sentido, siguiendo a Lynch (1985), mis

recursos para hacer el análisis son diversos. Además de los ya mencionados como los estudios sobre los detalles de la práctica en los lugares de trabajo, el uso de la práctica referencial auxiliada por tecnologías de representación, a uno de los apartados se suma, la disposición de los cuerpos cuando los participantes tienen un acceso visual distintivo a las tecnologías de representación (documentos y pizarrón).

Otra fuente es mi conocimiento etnográfico derivado de observar y realizar videograbaciones de las actividades como los participantes las fueron desarrollando, antes y después de los que analizo, así como mi conocimiento profesional del enfoque centrado en soluciones al que aluden los participantes en las actividades seleccionadas para el análisis (al respecto, véase Moreno, 2013, en el que dedico un capítulo a este enfoque).

Como miembro de la sociedad y psicólogo, no tuve dificultad en reconocer a la “maestra”, “estudiantes”, “pasante” y los miembros de la “familia” a la que brindaron orientación psico-educativa. Ellos fueron considerados como actores en un entorno educativo socialmente organizado. Así mismo, los escenarios en los cuales estos actores participaron – la cámara de Gesell y el aula en una clínica universitaria – fueron considerados entornos de interacción social relevantes, pues eran los entornos de trabajo habituales de los propios participantes.

Los datos para los estudios que se analizan en este primer capítulo analítico se obtuvieron de un día de trabajo en la modalidad Práctica Supervisada. Sin embargo, los elementos que se incorporaron en el “corpus” de datos (que incluye el siguiente capítulo) se obtuvieron de videograbaciones de la interacción y de textos que usaron o escribieron los participantes.

Lo que presento analíticamente es la manera en que los participantes situaron las diferentes referencias verbales y textuales como partes de prácticas interaccionales y de escritura más amplias.

Para explorar cómo las actividades son desarrolladas por los participantes, lo que hice fue seguirlos y grabar lo que hacían. De estas videograbaciones, retomo episodios interaccionales que destacan el uso de las prácticas referenciales en las tareas y los temas que se abordan, y discuto su relevancia como se ilustra en la literatura especializada del enfoque centrado en soluciones. De este modo, muestro el involucramiento entre la etnometodología con el enfoque de soluciones, como otra de las sugerencias del “requerimiento de adecuación única”.

Dado que en la práctica profesional supervisada es de suma importancia tanto brindar atención a familias como formar a psicólogos educativos, me centro ambos aspectos. Así, comienzo el análisis cuando se brinda Orientación Psico-educativa en una primera sesión (OP1). Como parte de este estudio de caso, analizo también el trabajo interaccional en dos actividades en el aula que ocurrieron después de OP1: la Retroalimentación (RET) y la Construcción de Objetivos (CO). La siguiente Figura 1 muestra las actividades de las que retomo los episodios interaccionales que analizo y que siguen el orden en que los participantes se involucraron en ellas.

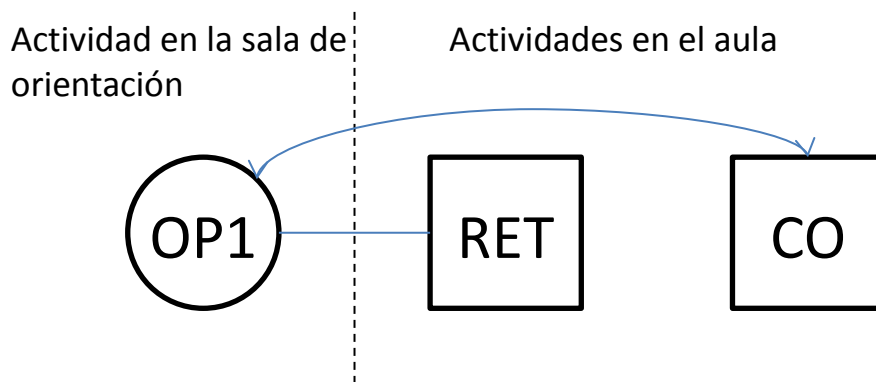


Figura 1. Actividades analizadas

Con esto en cuenta, los apartados de este capítulo que están dedicados al análisis de la interacción videograbada se concentran en:

- Las prácticas referenciales con las que los participantes (principalmente la psicóloga estudiante, la niña y su mamá en una entrevista de orientación educativa), a través de su discurso, crean dos versiones de situaciones alrededor del comportamiento de la niña que asiste con su familia a una clínica universitaria.
- Las prácticas referenciales con las que los participantes (maestra, pasante y estudiantes en el aula) comienzan a hablar sobre la orientación psicoeducativa, centrándose en lo que hizo la psicóloga durante la sesión.
- Las prácticas referenciales con las que la maestra y los estudiantes van construyendo los objetivos del caso, con el apoyo de un pizarrón, y para ello caracterizan el comportamiento de una niña factualizando situaciones problemáticas y recuperando excepciones a esas situaciones.

Puede decirse que el primer apartado trata sobre el habla *en* la OP1 que tuvo lugar en la sala de orientación psico-educativa, y el segundo y tercero se centran en el habla *sobre* la OP1 en dos actividades diferentes en el aula: la actividad de retroalimentación y la construcción de objetivos. Cabe mencionar que este foco sobre las prácticas referenciales de eventos-personas en cada uno de los apartados son el punto de entrada analítica para la práctica. Es decir, se plantea que ellas son usadas de forma distinta cada primera vez, y para conocer su uso es necesario analizar cómo se relacionan con la actividad en que son relevantes. Con esto en cuenta, al analizar las representaciones en contexto, será posible discutir las tomando en cuenta consideraciones institucionales y profesionales de acuerdo a la actividad que desarrollan los participantes.

Finalmente, desarrollo un cuarto apartado que intenta complementar los anteriores, al analizar el logro de las diversas movilizaciones de las prácticas referenciales considerando la distribución de los cuerpos y el acceso a los textos a los que se orientan en la interacción.

Con esto en cuenta, el siguiente apartado describe la manera en que ocurre el habla en la práctica profesional supervisada cuando un equipo de estudiantes atiende a una familia en una primera sesión y el resto de los participantes observan lo que ellos hacen en una cámara de Gesell.

5.1. CONSTRUCCIÓN DE DOS VERSIONES DEL COMPORTAMIENTO EN EL TRABAJO DE ORIENTACIÓN PSICO-EDUCATIVA

En este primer apartado, retomaré el punto en el que ocurre la primera sesión de un caso de “mal comportamiento” en una cámara de Gesell. Los participantes toman sus lugares. El equipo pre-asignado es el que está en la sala de orientación y el resto de los participantes en la sala de observación. Aunque puede decirse que todos los participantes juegan un papel en este escenario (véase el último apartado analítico de este capítulo), aquí me centraré en el trabajo discursivo de orientación psico-educativa que produce la psicóloga-orientadora y la familia cuando tratan temas centrados en el comportamiento de la niña en la escuela. Los fragmentos que se analizan fueron seleccionados con base en un punto de vista institucional y uno profesional. Debido a que, desde un punto de vista institucional, esta clínica opera para atender a casos de mal comportamiento de niños en las escuelas, esta sección estará dedicada a analizar episodios interaccionales en los que esto ocurre.

Además, desde un punto de vista profesional, como en este caso se trata de una entrevista inicial, siguiendo a Reiter y Chenail (2016), es preciso tener en cuenta que los profesionales centrados en la solución, ordinariamente trabajan con dos tipos de focos relacionales, uno centrado en el habla sobre el problema y otro centrado en el habla de la solución. En este sentido, localicé también fragmentos en los que la orientadora trabaja con las descripciones que va aportando la familia y que pueden enmarcarse en alguno de los dos focos relacionales. Cabe mencionar que esto presupone que la psicóloga-orientadora generará alguna forma de acceso a la experiencia-conocimiento del cliente a través de sus descripciones en ambos focos.

Con esto en cuenta, el objetivo de este apartado es examinar las prácticas referenciales con las que las participantes construyen dos versiones del comportamiento de una niña en la escuela asociadas con los focos relacionales del profesional centrado en la solución: habla de problema y habla de solución.

De este modo, lo que sigue es parte del trabajo que llevan a cabo ordinariamente los psicólogos educativos cuando atienden casos de niños o niñas con problemas de comportamiento y que regularmente acuden acompañados de un adulto.

Cabe apuntar que, en este caso, la familia (la madre, su novio y su hija de seis años de edad) llegó puntual y los miembros del equipo comenzaron a trabajar con ellos en un cubículo cerrado contiguo a la cámara de Gesell. La maestra estaba lista para

observar a otro equipo, pero esa familia no llegó a la hora establecida. De este modo, dado que no había equipo en la cámara de Gesell, para supervisar su trabajo, se decidió que el equipo que ya había iniciado la primera sesión con la familia se trasladara a la cámara de Gesell para que el resto de los participantes pudieran observar su trabajo.

Mi grabación inicia cuando la estudiante que funge como psicóloga (P; y así me referiré a esta estudiante debido al rol asignado en la entrevista), dirigiéndose a la mamá (M), ya le ha comentado que retomará aquello de lo que habían comenzado a platicar en el otro cubículo. El inicio de lo que ocurre en esta primera sesión en la sala de orientación puede apreciarse en el Fragmento 1².

Fragmento 1: Recapitulando: La construcción inicial del “comportamiento”

- 1 →a **P:** cuál es la situación que los trae aquí. Usted me refiere que los profesores,
 2 **M:** ((asiente con la cabeza))
 3 →a **P:** o principalmente la escuela,
 4 **M:** ((asiente con la cabeza))
 5 **P:** le mencionan que existen diferentes dificultades con ((nombre de la niña)),
 6 →b no?
 7 →c Falta de límites, falta de reglas y socializar.
 Que hay momentos en los que ella se aísla
 8 **M:** ((asiente con la cabeza))
 9 **P:** y hay otros momentos en que ella recibe una indicación de la profesora
 10 **M:** ((asiente con la cabeza))
 11 →c **P:** y hace lo contrario. Aja
 12 **M:** ((asiente con la cabeza))
 13 →c **P:** Es decir, eh, la profesora le, le dice escriban o algo así y ha llegado una
 14 ocasión en donde eh ((nombre de la niña)) ha aventado el cuaderno, no.
 15 **M:** ((asiente con la cabeza))
 16 →c **P:** O luego se pone a gritar sin razón aparente
 17 **M:** Mhum
 18 **P:** Sí, sí estoy en lo correcto?
 19 **M:** Sí
 20 **P:** Muy bien, eh, todas estas situaciones que usted
 21 me ha referido han sido situaciones, en el ambiente escolar
 22 **M:** Sí

² Los Fragmentos que se presentan de aquí en adelante contienen un encabezado y diversos elementos distribuidos en columnas. Los *encabezados* distinguen los Fragmentos entre sí con un número (y en ocasiones una letra adjunta que indica que es una parte de un fragmento más extenso) y vienen acompañados de un título y un subtítulo. En la *primera columna* se encuentran los números de línea. En este caso, pero no en todos, incorpore una *columna entre la primera y la segunda* con flechas y letras para prestar atención a las características del habla que son relevantes para el análisis; en otras ocasiones uso flechas o líneas para enlazar alguna palabra dicha con un Fotograma que retrata de forma visual algún momento en la interacción. En la *segunda columna* se usan descriptores del hablante en turno: M para Mamá; P para Psicóloga; y N para Niña. En los siguientes Fragmentos estos descriptores cambiarán de acuerdo a los participantes involucrados en la interacción, por ejemplo, E1 hasta E10 para estudiantes o Pr para Profesora. Finalmente, en la *tercera columna* se encuentra la transcripción del habla junto con algunas de las convenciones de transcripción habituales en el AC y la PD: “(())” indica que se incorpora notas del transcriptor; “?” indica que el final de una palabra se hizo con un tono interrogativo; “=” indica interrupción del habla; “::” indica un alargamiento en la pronunciación; “(1.0)” indica la ausencia de habla en segundos.

23 **P:** en donde intervienen sus compañeros,
24 **M:** ((asiente con la cabeza))
25 **P:** la profesora
26 **M:** ((asiente con la cabeza))
27 **P:** y ((nombre de la niña)) ((mirando algunas hojas)) en casa?, o cuál es su
28 comportamiento en casa? (2.0)
29 **M:** Pues también ((prosigue el habla))

En este primer fragmento se muestra cómo la psicóloga y la mamá realizan un trabajo interaccional para construir una recapitulación de lo que hablaron en otro cubículo. La secuencia se desarrolla con la psicóloga hablando mayormente y la mamá confirmando sus declaraciones. Esto puede apreciarse casi desde que comienza a hablar la psicóloga, y M va mostrando que se encuentra monitoreando su habla, mostrando una serie de asentimientos con la cabeza junto con marcadores de continuación (véanse líneas 2, 4, 8, 10, 12, 15, 17, 19, 22, 24 y 26) que tanto ratifican lo que la psicóloga va diciendo, como permiten que continúe con su habla.

Lo que la psicóloga va recontando hace referencia a lo que se infiere que la madre ha dicho, sobre “la situación que los trae aquí” (línea 1). A continuación, la psicóloga comienza a referirse a la “escuela” y “profesores” (véase →a) como quienes le han mencionado a M que “existen diferentes dificultades” con su hija. La psicóloga no sólo menciona las dificultades, sino que las distingue. Por una parte, están las que son mencionadas como carencias o lo que le hace “falta” a la niña: límites, reglas y socializar (véase →b). Por otra parte, las que ocurren en ciertos “momentos” en los que la niña hace ciertas cosas: se aísla, hace lo contrario, ha aventado el cuaderno y grita sin razón aparente (véase →c).

Finalmente, P hace una pregunta a M que solicita confirmación de lo que ha dicho: “estoy en lo correcto” (línea 18) y M ratifica ahora con un “sí” (línea 19). La psicóloga entonces reformula lo que ha dicho como situaciones “en el ambiente escolar” destacando la intervención de la “profesora” pero incorporando ahora la de los “compañeros” de la niña. Esta reformulación, es usada por la psicóloga para distinguir lo que ocurre en el “ambiente escolar” o la “escuela” de lo que ocurre en otro lugar: en casa? (línea 27). A continuación, re-especifica la pregunta sobre este otro lugar, reformulando también el aspecto de lo que han estado hablando sobre la niña, es decir, “su comportamiento”.

Puede decirse que con cada práctica referencial establecida aquí como discurso reportado directo atribuido a la madre (por ejemplo, “usted refiere”), la psicóloga va

recontando una caracterización del comportamiento de la niña en la escuela. Dicha caracterización incluye tanto lo que le hace falta como lo que hace (véanse →b y →c, ya mencionados). De igual modo, se muestra que las dificultades por las que atraviesa la niña y sus acciones no son motivo de preocupación de una sola persona (la madre, por ejemplo), sino de otros, como los profesores de la escuela.

Este tipo de caracterización puede enmarcarse como parte del habla centrada en el problema. En ella, puede apreciarse una orientación hacia el pasado en las descripciones de lo que otros no presentes han dicho a la madre sobre la niña. Al respecto, el papel de la psicóloga en la sala de orientación ha sido recapitular lo que se ha dicho. Lo que la psicóloga retoma puede considerarse como una “reconstrucción discursiva” (Middleton y Edwards, 1992, p. 44) en la que se reconstruye el pasado y se coincide en una versión ratificada de lo que se había dicho y quién lo había dicho.

Sobre esto último, puede observarse que el acceso a la experiencia-conocimiento de la madre sobre estas dificultades que tiene la niña involucra a diversos actores que son representados de forma colectiva, como la escuela, y categorizados de forma particular como la profesora, y los compañeros de la niña. Aunque todos participan en las relaciones que la niña tiene en la escuela, en la descripción, los profesores son quienes han hablado con la madre sobre el comportamiento de la niña en distintos momentos y han señalado lo que le hace falta.

Con las descripciones, no sólo se comienza a hilvanar una breve biografía de la niña centrada en su comportamiento en la escuela, sino que al contarla se generan también posicionamientos sobre lo que se cuenta y quién lo cuenta. Así, hasta este momento, el comportamiento de la niña ha sido valorado por una instancia particular como la escuela, lo cual es corroborado gestualmente por la madre.

En la descripción de la psicóloga, la imputación de las dificultades en torno a la niña, llegan a través de lo que supuestamente le ha dicho la madre (en otro cubículo, unos minutos antes), que a su vez le han dicho (los profesores, por ejemplo) a la madre en la escuela. Ya que estos personajes no presentes fueron quienes le dijeron a la madre sobre los eventos, puede decirse que la madre es una narradora de lo que otros le narraron. La psicóloga, en este sentido, no sólo resume, sino que toma una postura que disminuye su responsabilidad sobre los hechos que le ha contado la madre. Con las enunciaciones de “usted me refiere que los profesores”, “le mencionan” y “usted me ha referido” (líneas 1, 5 y 21, respectivamente), la psicóloga torna relevante la distribución local de derechos epistémicos (quién sabe qué), con los cuales “otros”, han descrito

dificultades sobre el comportamiento de la niña, no la psicóloga. Esto quiere decir que fueron “los profesores” los que tuvieron acceso primario a lo que ocurría. La madre y la psicóloga sólo han mencionado lo que otros han dicho, aun cuando van asumiendo lo que se va diciendo. La responsabilidad de la descripción por parte de la psicóloga y de la madre se ve disminuida, al atribuir las descripciones hacia esos otros. No es algo que la psicóloga ya conociera; en su descripción, lo que está haciendo es dar a conocer lo que se ha dicho, y en el proceso, especificar quién ha dicho qué.

Con las declaraciones de la psicóloga sobre lo que le ha dicho la madre, la madre asintiendo durante la narración de la psicóloga, y la afiliación explícita de que la psicóloga ha recapitulado de forma “correcta” los hechos sociales (línea 19), se logra también un acuerdo sobre la iteración de los eventos, desde que le fueron dichos a la madre hasta que son dichos en este contexto. Se genera lo que Raymond y Heritage (2006) denominan “derechos epistémicos diferentes” entre ellas. Dichos derechos se basan en el reconocimiento de quién dijo qué y con qué autoridad. Así, tanto la madre como la psicóloga establecen una relación en la que la madre puede afirmar derechos superiores concernientes a lo que se dice sobre el comportamiento de la niña. Se espera que lo anterior sea similar, aunque aquí se omite, cuando la madre comience a ofrecer descripciones sobre el comportamiento de su hija en casa. Con esto en cuenta, en esta jerarquización del acceso a las descripciones, la madre tiene acceso de segunda mano sobre la información que proporcionan los profesores sobre el comportamiento de su hija, pero de primera mano con lo que ocurre en casa. La psicóloga, en este sentido, tiene acceso inferior, o mediado por la descripción de la madre.

En el siguiente Fragmento 2, recupero uno de los momentos en que la psicóloga dejó de centrarse en hacer preguntas o comentarios a los padres con quienes ha estado reconstruyendo el caso sin la versión de su hija. En este momento, casi a mitad de sesión, la psicóloga dirige su atención a la niña (N).

Fragmento 2: La participación de la niña

- 1 **P:** Qué pasa en tu escuela?, cuéntame
- 2 **N:** Mal
- 3 **P:** Te va mal. Por qué consideras que te va mal?
- 4 **N:** No sé
- 5 **P:** Lo que dijo tu mamá, tu consideras que es cierto, que sí pasa?
- 6 **N:** Mhum
- 7 **P:** Con qué frecuencia pasa?, tú que estás allí
- 8 **N:** No sé
- 9 **P:** ↓No?

En el Fragmento 2, la psicóloga se dirige a la niña y le hace una pregunta sobre lo que ocurre en la escuela, y la insta a contarle. La niña, en lugar de contarle lo que ocurre, responde ambiguamente con un calificativo: “mal”. La psicóloga glosa la respuesta, agregándole otros elementos léxicos que le dan sentido específico a su respuesta, sugiriendo que puede interpretarse con cómo le “va”: mal. En su misma intervención, retoma su glosa para hacer una nueva pregunta que le solicita una razón: por qué consideras que te va mal? (línea 3). La niña responde con lo que parece ser una insuficiencia de conocimiento: No sé. Nuevamente, la psicóloga pregunta a la niña, pero esta vez, le solicita una valoración sobre lo que ha dicho alguien más: su mamá (línea 5). Al incorporar en la pregunta lo que otra persona ha dicho como algo “cierto”, “que sí pasa”, la respuesta presupone una valoración (en términos de sí/no) sobre lo dicho. La niña responde afirmativamente con un “Mhum”. La psicóloga toma como base esta respuesta de la niña para cuestionarle sobre la “frecuencia” con la que ocurre lo que ha dicho su mamá, pero agrega un reconocimiento sobre el acceso privilegiado de la propia experiencia de la niña y como teniendo el derecho de narrarlo por haber estado “allí” en la escuela (línea 7). Esta pregunta, confiere una distinción entre la niña y la madre-psicóloga: ellas no estuvieron “allí”. Torna relevante el conocimiento de primera mano que la niña puede tener. Esto, sin embargo, es respondido nuevamente con una supuesta insuficiencia de conocimiento (pero véase el siguiente fragmento) por parte de la niña. Ante su respuesta, la psicóloga expresa una muestra de duda (?) ante la respuesta de la niña con un tono descendiente (↓) y alargando su pronunciación (:): “↓No:?” (línea 9).

En resumen, en el intercambio verbal anterior, que ha sucedido principalmente entre la psicóloga y la niña, esta ha respondido a las preguntas que le ha hecho la psicóloga. Si bien, puede notarse un cambio entre sus primeras preguntas que sugerían una respuesta más amplia (líneas 1 y 3) y las últimas que buscan respuestas más precisas (sí/no o la frecuencia, en líneas 5 y 7), sobre lo que pasa en la escuela, con su negativa, la niña hace saber a la psicóloga que no sabe. Sin embargo, ante esta respuesta de posible insuficiencia de conocimiento, la psicóloga muestra una duda. Lo destacable de esta acción de la psicóloga, es que, al expresar duda, no acepta por completo la respuesta de la niña, pues tendría que aceptar que la misma niña niega su acceso privilegiado a lo valioso (sus propias acciones en la escuela). Lo que parece ocurrir, y que se reforzará más adelante, es que el “no sé” puede tener que ver con no

haber comprendido la pregunta, aunque otra posibilidad es que su respuesta evita dar una respuesta directa. La evitación puede presuponerse debido a que en el intercambio ya ha indicado que le va mal, y ha aceptado que lo que ha dicho su mamá es cierto. En este sentido, su evitación de la respuesta no contribuye a indicar la “frecuencia” con la que le va “mal”.

Aunque lo anterior puede ser una base para el cierre de la secuencia preguntas-respuestas entre la psicóloga y la niña, la situación cambia al intervenir la madre en el intercambio.

Fragmento 3: La participación de la niña tras intervenir la madre: Una descripción alternativa

- 11 **M:** Diario te regaña la maestra?
12 **N:** ((Niega con la cabeza))
13 **P:** Y cómo le haces para que no te regañe?
Las veces en que no te regaña, qué haces?
14 **N:** Contesto todo, leo, escribo, a veces no tengo el dictado porque llego tarde,
15 este, sólo alcanzo poquitas palabras
16 **P:** Aja:
17 **N:** me regaña poco (5.0)
18 **P:** Entonces, has conseguido hacer muchas cosas para que no te regañen, no te
19 llamen la atención.
20 Cómo te hace sentir eso?
21 **N:** Bien
22 **P:** Sí? te sientes contenta?
23 **N:** [Sí]
24 **P:** [con eso].
((tres líneas omitidas))
28 **P:** ...tienes muy buenas estrategias para conseguirlo, no crees?
29 **N:** Sí
30 **P:** Te cuesta trabajo o es bien fácil?
31 **N:** Bien fácil
32 **P:** Bien fácil, uy no inventes...

Al principio del Fragmento 2, la intervención de la madre (que sigue a la duda de la psicóloga de que la niña no sabe), propone una continuación sobre lo que la psicóloga estaba intentando indagar. La pregunta de M cambia el contenido proposicional de la pregunta de la psicóloga y la reformula con ciertas particularidades añadidas. En primer lugar, con la nueva pregunta, la madre reformula algunos elementos léxicos que uso la psicóloga; en vez de “con qué frecuencia”, la madre inicia con “diario”, y en lugar de que lo que “pasa” permanezca ambiguo, la mamá especifica quién hace qué a quién: la maestra regaña a la niña. Con esta pregunta, al igual que la psicóloga, la mamá no sólo reconoce el acceso privilegiado que puede tener su hija, sino que puede ser el caso,

como señala Heritage (2013), de que una pregunta como esta, también esté ofreciendo información que la niña pueda usar para reconsiderar su respuesta en los nuevos términos. Así, mientras que, con la pregunta, la mamá parece tomar una postura epistémica de “desconocer” si la maestra la regaña diario, también invita a la niña a que reelabore su respuesta y proyecta la posibilidad de la expansión de la secuencia que la psicóloga había iniciado. Además, siguiendo a Pomerantz (1986) con la formulación del caso extremo “diario” en la pregunta, hay una afirmación implícita que propone que independientemente de lo que haga la niña, la maestra la regañará todos los días. Así, la propia pregunta insta a una valoración negativa: no la regaña diario.

Lo anterior se ratifica con un movimiento de cabeza de la niña, negando. La psicóloga muestra que ha atendido al breve intercambio entre madre e hija, cuando reformula la pregunta de la madre, atribuyendo un sentido de agencia a la niña (ella hace algo): cómo le haces para que no te regañe (línea 13). Esta pregunta, sin embargo, es nuevamente reformulada por ella misma, cambiando la secuencia del contenido proposicional y enfatizando la petición de información sobre acciones que hace la niña cuando no la regaña la maestra: Las veces en que no te regaña, qué haces?

La niña diseña su respuesta en primera persona con una lista de tres elementos sobre lo que hace: contesta todo, lee y escribe, aunque a veces sean pocas palabras (líneas 14 y 15). La psicóloga, con su “Aja”, atiende a esta respuesta e invita a que la niña continúe. La niña menciona que la regañan poco y se aprecia un lapso de cinco segundos sin más habla de su parte. Este lapso de tiempo, podría indicar que la niña ha terminado de decir lo que hace cuando no la regañan.

A continuación, la psicóloga introduce una implicación (“Entonces”, línea 18) que sugiere que las acciones de la niña inciden en lo que hace otra persona: has conseguido hacer muchas cosas para que no te regañen (la maestra). Las acciones de la niña son reformuladas como “muchas cosas”, no sólo tres. A través de estas “muchas cosas”, la psicóloga nuevamente atribuye un sentido de agencia con la presuposición de que la niña ha “conseguido” que no la regañen; y esto último es re-especificado como que no le “llamen la atención”. Inmediatamente, la psicóloga hace otra pregunta que solicita a la niña una descripción de cómo lo anterior la “hace sentir” (línea 9). Con esta pregunta, la psicóloga asocia un “sentimiento” con acciones. En otras palabras, haber hecho lo anterior, hace sentir a la niña de cierta manera. La niña responde con “bien” y la psicóloga hace una pregunta de cortesía (Sí?) y reformula este sentirse “bien” con una pregunta que sugiere sentirse “contenta con eso”. La niña responde antes de que la

psicóloga termine de hacer su pregunta de modo que su confirmación (“sí”) de cómo se siente, se solapa con las últimas palabras de la psicóloga (líneas 23 y 24).

Casi al final del intercambio, la psicóloga hace una declaración valorativa (“tienes muy buenas estrategias para conseguirlo”) sobre lo que ha escuchado y le solicita confirmación a la niña (¿no crees?, en la línea 18). La niña responde afirmativamente. Y finalmente, la psicóloga hace una pregunta con dos respuestas sugeridas: Te cuesta trabajo o es bien fácil? La niña elige la segunda y la psicóloga la repite (“Bien fácil”) y agrega “uy no inventes” (línea 32).

Si bien la declaración “uy no inventes” podría sugerir una descalificación de lo que la niña ha dicho como algo inventado y falso, es importante tener en cuenta lo siguiente. Como nota etnográfica, en el trabajo de orientación con el que se intenta familiarizar a los estudiantes es importante no desacreditar lo que los familiares cuentan como sus problemas o logros, y que hay un énfasis en buscar excepciones al problema y resaltar esas excepciones como un logro de los usuarios del servicio. Así, puede interpretarse que el “uy no inventes”, es usado por la psicóloga como una exclamación de asombro a todo lo que ha logrado “conseguir” y sugiere que los eventos narrados por la niña son más extraordinarios que poco creíbles. En este sentido, con esta exclamación de asombro, en términos de Heritage (2013), la psicóloga muestra que lo que la niña ha dicho es informativo y sorprendente para ella; y por implicación, que su pregunta obtuvo la respuesta que buscaba y que la propia psicóloga sugería: Bien fácil (conseguir que no la regañen a través de muy buenas estrategias).

Retomando el principio del Fragmento 2, el posicionamiento de la niña como alguien a la que le falta conocimiento para responder, se invirtió después de la intervención de su mamá. La continuidad de la trayectoria interaccional en el Fragmento 3, fue lograda al haber tomado como su base la búsqueda de información sobre las acciones que la niña puede llevar a cabo cuando no la regañan.

En esta trayectoria, conforme las participaciones se van desarrollando, si bien parten de una orientación hacia el pasado de la niña en la escuela, puede apreciarse un cambio en la versión del comportamiento, derivado tanto de las descripciones que va aportando la niña como por el trabajo de indagación de la psicóloga. La psicóloga no recapitula, sino que busca y reelabora activamente el habla de la niña sobre su comportamiento. Además, las descripciones sobre el comportamiento de la niña pasaron de preguntas sobre su situación problemática hasta descripciones en las que la niña relata un comportamiento diferente, con el cual, no la regañan o no le llaman la atención.

Puede observarse que la gama de acciones por parte de la psicóloga como son ampliar y reformular preguntas con base en las respuestas de la niña, atribuirle un sentido de agencia, elaborar preguntas con respuestas sugeridas, valorar positivamente las respuestas de la niña, preguntar sobre situaciones distintas al mal comportamiento, entre otras ya descritas, se encuentran estrechamente ligadas con las contribuciones de la niña. La mención de esta gama de acciones sirve aquí, para mostrar una diferencia con el trabajo de la propia psicóloga en el Fragmento 1. Considérese que, en el primer Fragmento, el habla de la niña no es solicitada, sino que la psicóloga habla sobre su comportamiento con su madre. En contraste, en esta descripción, la psicóloga habla con la niña y reconoce su posición privilegiada para narrar los hechos por haber estado “allí”. De hecho, cuando parecía que la niña negaría poder contribuir desde esta base (haber estado allí), la psicóloga duda. Esto se encuentra en agudo contraste con otros trabajos que suprimen las contribuciones de los niños, tratándolos como menos competentes y sus contribuciones poco valorables (O’Reilly, 2008).

Conclusiones

Los fragmentos hasta aquí analizados han servido para mostrar al lector dos distintas versiones sobre el comportamiento que tuvo la niña en otros lugares, con otras personas y circunstancias. En la generación de dichas versiones, las participantes muestran tener el comportamiento de la niña como su referente. Sin embargo, muestran formas muy particulares de tener acceso a los eventos narrados. Pueden identificarse dos tipos de trabajo epistémico para desplegar el acceso a la descripción del comportamiento de la niña. En primer lugar, la psicóloga recapituló el mal comportamiento de la niña basándose en las descripciones previas de la madre que demostró un acceso secundario a los hechos ocurridos en la escuela. Por otra parte, y en contraste al anterior, buscó un acceso de primera mano a las descripciones de la niña en la escuela. Lo anterior posiciona diferentemente a los participantes: la niña estuvo allí en la escuela, a la madre le contaron, y la psicóloga recapitula, y trabaja activamente sobre, estas versiones. En este caso, esto es parte del servicio de orientación psico-educativa como entrevista de primera sesión, en la que se da inicio a una valoración inicial. En otras palabras, es el comienzo del servicio que este grupo está ofreciendo a la familia en la clínica universitaria.

En términos más generales, en este apartado, con un foco analítico sobre prácticas referenciales con las que se describe el comportamiento de la niña, puede decirse que la descripción viajó, de lugar en lugar y de voz en voz (Lynch, 2006). Lo que se ha mostrado, son dos discursos en momentos temporalmente diferentes durante la primera sesión. En ambos, es posible observar dos maneras en que los participantes “construyen versiones del mundo” a través de su discurso (Edwards y Potter, 2001, p. 14), alrededor del comportamiento de una niña.

Siguiendo a Radley y Billig (1996), en este escenario particular, los participantes seleccionan y ensamblan una serie de características que ellos mismos y otros han afirmado sobre el comportamiento de una niña, representándolo en el habla. Puede decirse que para los participantes estas características se tornan también aquí como “hechos sociales” en torno a la niña; por ejemplo, cuando a la niña le va “mal” y cuando se siente “bien”.

Con esto en cuenta, la historia biográfica de la niña como se va construyendo en la orientación es elicitada o movilizada a través del habla. Con cada nuevo aspecto que se dice sobre su comportamiento se va constituyendo el contenido sustantivo que interesa a los profesionales sobre la niña: qué hace, con quién, dónde, etc. En cada versión del comportamiento de la niña, la psicóloga y la familia se orientan por el mismo aspecto del referente temáticamente consistente. Las descripciones traen consigo un aspecto particular que los profesionales pueden ir considerando como parte de su marco general de comprensión centrada en el habla sobre el problema y el habla sobre la solución. Así, en los extractos puede apreciarse que se obtienen dos versiones que coexisten en la misma biografía de la niña en el proceso de su construcción. En dicho proceso que se desarrolla temporalmente (la entrevista), el “comportamiento” “emerge gradualmente dentro de un entorno de indagación” (Lynch, 1985: 215). Puede agregarse que los “hechos” sobre el comportamiento de la niña no son entidades predeterminadas, sino que, en este caso, están relacionados con su misma indagación. Como se observó en la transición del Fragmento 2 al Fragmento 3, si se cambian los términos de la pregunta a la niña como lo hizo la madre, pueden obtenerse respuestas diseñadas para responderla en consecuencia. Las referencias hacia el propio comportamiento de la niña son incitadas, sugeridas y establecidas en parte debido al trabajo de indagación de la psicóloga (y en este caso, la mamá le ayudó). En su forma más activa, la psicóloga relacionó sus intervenciones con el léxico utilizado en los turnos previos de la niña, mostrando que los turnos estuvieron estrechamente relacionados y que la intervención

de la psicóloga fue una continuación de los turnos de la niña. Las prácticas para hacer esto fueron las partículas iniciales del turno, que encuadraron el contenido de sus intervenciones como algo recuperado del habla del cliente.

En este sentido, los hechos sobre su comportamiento son también guiados, co-construidos. En otras palabras, esta co-construcción en el trabajo de orientación constituye gradualmente las representaciones del comportamiento de la niña en la escuela. Para los profesionales centrados en la solución, esto no es asunto de menor importancia, no sólo debido a que pueden obtener información que se ajusta a la estructura de su modelo de trabajo problema-solución, sino que puede contribuir a la investigación sobre la orientación educativa que le interesa estudiar cómo las acciones del profesional y el cliente aumentan nuestra comprensión de cómo las tareas relevantes de una profesión y su marco de comprensión son tratadas en la interacción (Weiste, 2015).

5.2. LA RETROALIMENTACIÓN: VALORACIONES EN EL AULA SOBRE DEL TRABAJO PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN PSICO-EDUCATIVA

El objetivo de este segundo apartado es examinar la manera en que los participantes, con distintos roles, recurrieron a diversas prácticas referenciales para hacer distintas valoraciones sobre el trabajo de la psicóloga en una actividad de retroalimentación. Al final de la sección discuto los hallazgos en torno a la importancia de mostrar aspectos detallados de la práctica de retroalimentación como una manera de aumentar nuestra comprensión de las prácticas referenciales y valoraciones hechas por diversos participantes del proceso formativo de los psicólogos educativos.

Cabe comentar que el trabajo de orientación educativa que se estudia aquí, es derivado del trabajo de supervisión practicado en la terapia familiar y trasladado a contextos universitarios para formar a los estudiantes. Con ello en cuenta, a continuación, describo la manera en que puede ubicarse el trabajo de retroalimentación como parte de otros procesos de trabajo en la supervisión de profesionales desde un enfoque sistémico, pues ello permitirá comprender mejor el análisis realizado.

En este sentido, además de que es habitual que los profesionales puedan observar mientras uno de ellos brinda atención a una familia (Scherl y Haley, 2000), como emularon los participantes en la actividad de orientación psico-educativa analizada anteriormente, también es habitual que se brinde retroalimentación sobre el trabajo realizado. La retroalimentación (por parte del supervisor o los pares) está destinada a realizar observaciones para corregir o refinar habilidades necesarias para llegar a ser un practicante competente (Goldenberg y Goldenberg, 2008). Sin embargo, el estudio empírico sobre las prácticas concretas que se llevan a cabo en el aula apenas ha comenzado a cobrar relevancia. La idea general de la que parte este escrito es que se ha dado por sentado que las actividades como la retroalimentación ya se llevan a cabo, sin embargo, falta mucho por saber de qué manera esto se realiza, y el modo particular en que intervienen los participantes.

Con esto en cuenta, a continuación, describiré la manera en que tiene lugar una actividad no prevista por los participantes, pero creada por ellos y que puede denominarse retroalimentación del trabajo de orientación.

Después de que ha ocurrido la primera sesión de orientación psico-educativa en una cámara de Gesell, se reúnen en el aula una estudiante que fungió como psicóloga a cargo del caso y el resto de los participantes (maestra, pasante y estudiantes) en una

actividad en la que discuten sobre el trabajo profesional de la primera. Así, los estudiantes llegan con conocimiento de primera mano sobre lo ocurrido, bien por haber brindado el servicio en una sala de orientación, o bien por haber observado la manera en que se brindó el servicio en una sala de observación.

Ya en el aula, emerge una actividad en la que paulatinamente se irán sumando todos los participantes y comienza a hablar sobre lo que acaba de ocurrir en la sala de orientación. Aunque al principio sólo hablan el pasante (Pas) y el equipo (E1, E2, y E3, siendo E3 la psicóloga del caso), poco a poco, el resto de los estudiantes (E4, ...E10) y la profesora (Pr) se acercan para escuchar el intercambio que ya ha dado inicio. El siguiente Fragmento 4 muestra lo que ocurre una vez que comienzo a grabar.

Fragmento 4: Una retroalimentación informal: Observaciones del pasante

- 1 **Pa:** Se cumplió así: todos los, todos los elementos de primer, de primer sesión,
2 eh, es que realmente todas las observaciones que hice fue de, en términos
3 de, de estuvo presente, presente, presente, o sea, todo así. Lo único que,
4 que creo yo que se podría buscar algo, algo distinto, en cuanto al uso del
5 lenguaje, por ejemplo, me quedó duda si la palabra susceptible era la mejor
6 **E2:** Cuándo?
7 **E3:** Aja, cuándo?
8 **Pa:** cuando le dijiste a la señora si le parecía que esto era susceptible para=
9 **E2:** =Ah, es que era pedagoga
10 **Pa:** ah sí,
11 **E3:** Sí, es pedagoga
12 **Pa:** olvídale, olvídale eso entonces
13 **E3:** Si verdad, muy elevado el nivel

El fragmento comienza cuando el pasante ya se encuentra hablando al equipo. Comienza indicando que se cumplió con “todos los elementos de primer” “sesión” (línea 1). En su intervención, aunque no aclara cuáles son dichos elementos, expresa que hizo “observaciones” (línea 2) en términos de presencias (línea 3). Aunque esto pareciera indicar que el pasante cuenta con información que le permite saber cuáles son “todos los elementos de primer” “sesión” (pues los puede observar y decir si estuvieron presentes a los miembros del equipo), y mostrar que dispone de un conocimiento que le permite valorar (si estuvo presente o no) algún elemento de la primera sesión, su intervención inicial termina expresando una duda. Así, al final de su intervención, realiza una especie de sugerencia relacionada con “que se podría buscar algo” “distinto”, en cuanto a lo que parece ser uno de los elementos que ha valorado, sobre el “uso del

lenguaje” (líneas 4-5) y pone como ejemplo la “duda” de “si la palabra susceptible era la mejor” (línea 5).

Esta primera intervención, es respondida por dos de las estudiantes (E2 y E3, líneas 6 y 7, respectivamente), una después de la otra, solicitando mayor especificidad sobre el momento (cuándo?) en que el pasante pudo hacer su observación. A continuación, el pasante comienza a relatar el momento (“cuando le dijiste...”) dirigiéndose a la estudiante (E3) que fungió como psicóloga, pero es interrumpido por E2 con una muestra de reconocimiento (“Ah”, en la línea 9) y una justificación con base a la atribución de una categoría profesional a la señora (es decir, la madre): es que era pedagoga. El pasante reconoce a su vez esta respuesta (ah sí), y E3 lo confirma (línea 11). El pasante interviene nuevamente con la implicación de que no tenga en cuenta su sugerencia inicial: olvídale entonces (línea 12). E3, sin embargo, hace explícita su afiliación con una posible razón de la sugerencia del pasante: si verdad, muy elevado el nivel.

Considerando los derechos epistémicos del conocimiento de los participantes, en el intercambio anterior, el pasante marca un posicionamiento en el que puede valorar el trabajo de la psicóloga en términos de observar si están presentes los elementos de la primera sesión, específicamente, lo que él llama, “uso de lenguaje” (línea 5).

Siguiendo a Raymond y Heritage (2006), como en otras secuencias de evaluación, ya que el pasante fue el primero en dar muestras de ofrecer una valoración, aunque sea con duda (si el uso de una palabra utilizada por la psicóloga era la mejor), ello traería consigo una afirmación implícita de quién tiene mayor conocimiento (prioridad epistémica) sobre las acciones de la psicóloga, como si ha cumplido o no con los “elementos” que se espera que tenga una primera sesión. Sin embargo, en este caso, el primer evaluador (pasante) muestra cierta ambigüedad con respecto a su prioridad epistémica, pues es una valoración sobre la que también tiene una duda. De hecho, luego de que se le pide mayor especificidad y comienza a proporcionarla, una estudiante lo interrumpe y ofrece una razón sobre el uso de la palabra (“es que era pedagoga”), que interrumpe el relato del pasante. El pasante reconoce la razón anterior (“ah sí”, en la línea 10) y modifica su postura epistémica al degradar sus afirmaciones indicando que no las tome en cuenta E3: olvídale, olvídale, entonces. En consecuencia, los estudiantes logran modificar su postura epistémica inicial de escuchar la valoración que se hacía de su trabajo (como en “se cumplió... todos los elementos... de primer sesión”) hasta dar muestras de saber algo que el pasante no sabía (“era pedagoga”). El equipo, en este

caso, mostró que podía contrarrestar alguna afirmación de estatus epistémico superior destacando que, si bien ambas partes tuvieron acceso a la situación referente, no contaban con la misma información.

Sin embargo, a pesar de que el equipo “cancela” los derechos epistémicos superiores del pasante sobre el uso del lenguaje de la psicóloga, no puede considerarse así de un modo absoluto, pues ella misma termina afiliándose con la posible razón de la duda del pasante: si verdad, muy elevado el nivel (en línea 13).

La mención de una categoría profesional como “pedagoga”, muestra que para los participantes supone que la persona así acreditada, como la señora con la que hablaron, cuenta con cierto conocimiento especializado, y en este sentido, puede tener el nivel para “compartir” el significado de la palabra con ellos (pues no se pone en tela de juicio el uso que ellos hacen de la palabra). Por implicación, muestra que puede haber algunos términos técnicos que sería mejor no emplear con personas que no comparten un cierto nivel.

Hasta ahora, se ha puesto énfasis en algunos aspectos sobre los cuales un pasante brinda retroalimentación concerniente al trabajo de la psicóloga. En el siguiente Fragmento 5, el pasante termina de dar retroalimentación y cede la palabra a la profesora (Pr) quien propone una nueva trayectoria interaccional que involucra a cualquiera que quiera participar.

Fragmento 5: Cesión de derechos de la retroalimentación: El comentario sobre preguntas múltiples

- 70 **Pa:** De verdad todo muy bien. ((cambia la dirección de la mirada a la maestra)) Y ya no sé si usted quiera agregar algo más
- 71 **Pr:** No. Está bien. Escuché lo que dijiste, me parece bien, estoy de acuerdo contigo
((seis líneas omitidas))
- 77 **Pr:** Pero si estoy de acuerdo contigo en que cumplió con todos los puntos que tenía que cumplir, que los fue siguiendo,
78 que fue con calma, si, muy bien
- 79 **E3:** Sí, gracias
((tres líneas omitidas))
- 83 **Pr:** Algún comentario, observación
((dirigiéndose al resto de los estudiantes))
- 84 **E5:** Yo. Nada más, es que estaba en relación a la lectura que habíamos visto, lo de las preguntas múltiples,
85 creo que empiezas a hacer una pregunta y luego la otra, la otra, así como tres preguntas,
86 y ya nada más se te quedaba viendo como que am::: ((mirando hacia arriba))=
- 87 **E2:** =Cuál le contesto?

88 **E5:** Aja. Pero nada más fue como una o dos ocasiones, pero es que, como que te
 querías dar a entender y,
89 pero le hacías varias preguntas a la vez, pero bien

El Fragmento 5 inicia cuando el pasante está terminando de hacer un elogio a los miembros del equipo (“De verdad todo muy bien”). A continuación, se dirige a la maestra diciendo “Y ya no sé si usted quiera agregar algo más” (línea 70).

Con ésta última intervención del pasante, elogiando al equipo, mostrando un nuevo cambio corporal y dirigiendo su mirada a la maestra (que hasta ese momento se encontraba observando), muestra un reconocimiento del derecho de habla que en esta reunión puede tener la maestra. Si bien da muestra de respeto (usted) que la posiciona en un nivel jerárquicamente superior reconociendo su autoridad epistémica, también abre la posibilidad de que la profesora pueda “agregar algo más”. Con estas últimas palabras, el pasante también proyecta que lo que pueda decir la profesora enriquecería lo que él ya ha dicho.

Cuando la maestra toma la palabra, aunque puede esperarse que va a agregar “algo más” sobre el trabajo de la psicóloga y su equipo, en su lugar, responde primero con una negativa (“no” va a agregar algo más) y realiza varias muestras de afiliación con lo que el pasante dijo, en cuatro oraciones distintas: (1) Está bien, (2) Escuché lo que dijiste, (3) Me parece bien, y (4) Estoy de acuerdo contigo (en la línea 71). Y más adelante, reitera y hace explícitos los términos en los que concuerda con las observaciones del pasante con respecto al trabajo de la psicóloga, en tres rubros: (1) cumplió todos los puntos que tenía que cumplir, (2) los fue siguiendo, y (3) fue con calma (en las líneas 77-78). Con estas acciones, la maestra no solo muestra que ha monitoreado las observaciones del pasante en su valoración del trabajo de la psicóloga, también valora el propio trabajo del pasante y de la psicóloga al hacer explícitos los términos del acuerdo. Según algunos analistas de la conversación (por ejemplo, Heritage y Raymond, 2005 y Sacks, 1995), al hacer explícitos los términos del acuerdo, la maestra está haciendo también equivalentes las observaciones del pasante con las suyas; y con dichos términos, también está valorando el trabajo de la psicóloga (quien cumplió con todos puntos que tenía que cumplir y los fue siguiendo con calma) a quien termina dirigiéndose con “Sí, muy bien”. Esto es reconocido por la psicóloga afirmativamente y mostrando gratitud (línea 79).

Poco después, la maestra, abre para el resto de los estudiantes, la posibilidad de que todos puedan participar con algún comentario u observación (línea 83) sobre el trabajo de la psicóloga. A partir de esta invitación por parte de la maestra, una estudiante (E5) toma la palabra y enmarca su participación como algo que “estaba en relación” a una “lectura” que habían “visto”: lo de las preguntas múltiples (línea 84). A continuación se dirige a la estudiante (que fungió como psicóloga en OP) describiendo un momento en la sesión de orientación en el hizo “como tres preguntas” (línea 85), una después de la otra, “y ya nada más” se le quedaba viendo”, posiblemente la madre, “como que am:::” ((mirando hacia arriba)). Sin que E5 hubiera terminado de actuar gestualmente, una de las integrantes del equipo, E2, menciona “Cuál le contesto?”.

Con estas acciones, E5 establece primero lo que hace la psicóloga (“preguntas múltiples”), después la reacción de su interlocutora (posiblemente la madre: am:::...), y finalmente, E2 propone “Cuál le contesto?” como una interpretación de la manera en que las acciones de la psicóloga posicionaron a su interlocutora. Con esto, las participantes brindan una muestra de conexión entre lo que han leído (“en relación a la lectura” en la línea 84) y lo que han visto en la sala de orientación, y que al parecer no es algo que se deba hacer; pues al hacer múltiples preguntas, una después de la otra, la interlocutora tiene que elegir cuál contestar, y en el ejemplo que tratan las participantes, no contesto ninguna.

Finalmente, E5 cierra su participación confirmando la interpretación de E2 con un “Aja” (línea 88), y prosigue su descripción realizando por lo menos tres cosas distintas. En primer lugar, minimiza la frecuencia en que hizo preguntas múltiples (“*pero nada más fue como una o dos ocasiones*”), en segundo lugar, ofrece una posible razón de las acciones de la psicóloga (“*pero es que, como que te querías dar a entender... pero le hacías varias preguntas a la vez*”) y, en tercer lugar, termina valorando su participación (“*pero bien*” en la línea 89). Aunque éstas últimas acciones de E5 no elicitaron alguna respuesta por parte de la psicóloga en la interacción, más adelante se mostrará con mayor detalle que sí tuvieron un efecto (al respecto, véase el apartado 6.1.2 en el siguiente capítulo).

Para terminar este apartado, en el siguiente fragmento 6, se presenta un episodio interaccional ocurrido más tarde, cuando los estudiantes llegaron al aula después del receso. Aquí, la maestra ha indicado que se trata de una actividad en la que van a brindar retroalimentación a la psicóloga de forma más concreta y específica que la ocurrida

anteriormente. Así, lo que sigue es la parte final de la actividad de retroalimentación formal.

Fragmento 6: La valoración de las valoraciones

- 154 **Pr:** Cómo sentiste, la parte donde se te hicieron las este, alabanzas generales
155 (...)
156 y ahorita que fueron ya muy concretos de puntos específicos, notaste alguna
157 diferencia?
158 **E3:** Sí, pues, eh noto los aspectos que a lo mejor, porque ustedes mencionan, cosas
que a
159 lo mejor yo hice, no? Enfocándome en lo que ustedes me están diciendo, y
entonces
160 digo, ah, entonces lo que hice también puede servir para eso, no?
161 ((risas))
162 **E3:** Sí
163 ((continúan risas))
164 **E3:** La mayor parte de las cosas sí tienen, tenían ese objetivo, pero hay algunas que
sí,
165 dije, ah mira, esto no lo hice así, pero funcionó, no? o ustedes lo vieron. Pues yo
lo hice con otra intención.
166 Funcionó en mi intención pero ustedes también ven que, que
167 funciona por otra cosa, entonces me ayuda a obtener más recursos y decir, ah
bueno,
168 entonces cuando quiera hacer eso pue- también puedo aplicar esta estrategia.
Entonces, me ayudó porque veo los momentos donde sé qué es lo que hice y qué
es lo que pasó con la gente que es a la quién está dirigido. Entonces sí, fue mucho
mejor, más completa

El fragmento 6 inicia con una pregunta que hace la maestra (líneas 154-157) en la que distingue dos actividades (lo que aquí me refiero como “retroalimentación informal” y “retroalimentación formal”), y solicita que la psicóloga comente cómo se sintió? Con su pregunta, la maestra confiere autoridad epistémica a la estudiante, es decir, es algo que sólo la estudiante puede responder, pues solo ella sabe cómo se sintió. Nótese también que la pregunta proyecta una respuesta que trate sobre las valoraciones (como las alabanzas) hechas por el resto de los participantes (maestra, pasante, compañeros) sobre el trabajo de la psicóloga en la sala de orientación, señalando que las segundas trataron “puntos específicos”.

Ante la pregunta, E3, que fungió como psicóloga, ofrece dos versiones de una respuesta similar. En su primera respuesta, E3 designa lo que le han mencionado como “cosas que a lo mejor yo hice, no?” (línea 159). Esta primera parte de la respuesta es importante porque disminuye la factualidad de las declaraciones sobre sus acciones (a lo mejor). Sin embargo, reiterando que ha prestado atención a lo que le “están diciendo”

(línea 159), ella puede decirse, “ah, entonces lo que hice también puede servir para eso, no?” (línea 160). Nótese que aquí, E3 distingue lo que le dicen de lo que se dice a sí misma, mostrando que puede haber dos formas distintas de otorgarle sentido a sus acciones, y esto se ve reforzado por la incorporación de una exclamación ante lo que le están diciendo como algo novedoso para ella: ah. No obstante, ambas partes de su respuesta incorporan al final una partícula de cortesía (no?) que puede indicar que sus declaraciones pueden requerir corroboración como respuesta. Sin embargo, a continuación, se producen risas por parte de algunos estudiantes (línea 161).

Aunque no es muy clara la razón de la producción de las risas, sí es posible apreciar que ellas fueron un incentivo para elaborar una segunda versión de su respuesta inicial. Al respecto, en el Fragmento puede apreciarse que su primera respuesta provocó risas en la línea 161, pero al intentar interrumpirlas con un “Sí” en la línea 162, E3 muestra un intento por sostener sus declaraciones y que pueden, no ser motivo de risa. Siguiendo a Glenn (2003), al hablar en lugar de reír, E3 muestra que, no invitó la producción de la risa y, que no se afilió con ella (pues E3 no se ríe). Al continuar las risas por parte de sus compañeros en la línea 163, finalmente, E3 las interrumpe con su segunda respuesta, en la que reitera y expande lo que dijo, primeramente. Mi interpretación, es que las risas pudieron ser producidas por la aparente comprensión de sus compañeros de que E3 minimizara las valoraciones que sus compañeros hicieron sobre su trabajo en OP. Esta interpretación puede sostenerse al considerar la segunda versión de E3, en la que intenta aclarar el posible malentendido.

En su segunda respuesta, E3 expande sus declaraciones con respecto a las valoraciones, tanto propias como ajenas, al incorporar otros términos para elaborarlas. En primer lugar, reconoce coincidencias en “la mayor parte de las cosas”, pues si “tenían ese objetivo” (línea 164), pero agrega que en “algunas” “no lo hice así” (línea 165). Así, tanto muestra que pueden interpretarse sus acciones de la misma manera (con los mismos objetivos) pero también que es posible interpretar sus acciones de un modo distinto. En sintonía con esto, apelando a lo que vieron sus interlocutores y que funciona lo que hizo, hace explícito que ella actuó con “otra intención” (línea 165). En lo que resta de su respuesta, E3 apela a la funcionalidad de sus acciones como derivada de las que fueron sus intenciones y “otra cosa” que “ven” sus comentaristas. Esto construye a sus interlocutores y a ella misma como generadoras de significados distintos atribuidos a las acciones de orientación. Ello muestra que no minimiza las contribuciones de sus compañeros. Sin desacreditar ninguna de ellas, favorece su co-existencia. La

racionalidad de la construcción permite a la hablante proyectarse a sí misma como “hacer-con-intención”, y ello puede escucharse también como una auto-atribución de agencia y responsabilidad. En lugar de reemplazar o anular lo que la psicóloga se dice a sí misma sobre sus intenciones, lo que le dicen, expande la gama de opciones que tiene, incorporando las suyas propias, y las que otros proponen: “me ayuda a obtener más recursos” (línea 167), “cuando quiera hacer eso... también puedo aplicar esta estrategia” (línea 168). Finalmente, ella termina señalando que la segunda actividad fue “más completa”, porque le permitió ver que lo que hizo tuvo implicaciones en lo que pasó con la gente.

En este fragmento, aunque la psicóloga no hace explícitas las prácticas referenciales que hicieron sus comentaristas sobre su trabajo, puede inferirse que las tiene en cuenta cuando indica lo que otros “ven” y “dicen” sobre su trabajo de orientación. En términos generales, puede mencionarse que, en ambas partes de su respuesta, la estudiante expresa lo que Heritage y Raymond denominan una “orientación simétrica de primacía epistémica”. Esto quiere decir que tanto los que hacen las valoraciones como quien las recibe tienen la misma autoridad y derechos de otorgar un significado particular a las acciones cuando hacen valoraciones. Esto también muestra que, en esta actividad de retroalimentación, para la estudiante-psicóloga, el conocimiento no necesita ser el mismo, sino que al propio conocimiento puede sumarse el conocimiento de los otros.

Conclusiones

Con el análisis de las prácticas educativas es posible arrojar luz sobre cómo se desarrollan, comprender el sentido de las contribuciones de las partes y de escudriñar en el papel que tienen en la formación de los aprendices.

Una vez iniciado el trabajo de retroalimentación, el desarrollo de la actividad fue coordinado por el pasante y por la maestra. Con la invitación del pasante hacia la maestra, y de ella hacia los estudiantes, todos tuvieron la oportunidad de participar verbalmente en el intercambio.

Por otra parte, a través de las valoraciones, fue posible ver la manera en que el pasante cuenta con conocimiento distinto que le permite valorar lo que han hecho otros. Los estudiantes, sin embargo, pueden resistir las posibles valoraciones negativas (lo que les pudo hacer falta), apelando a conocimiento que otros (como el pasante) no tienen. Los estudiantes también valoran el trabajo de sus compañeros y en el caso de quien

fungió como psicóloga, el suyo propio. La maestra puede comentar sobre el trabajo que hace el pasante sobre sus valoraciones hacia la psicóloga-estudiante, evaluar formativamente el trabajo de la psicóloga y permitir que otros estudiantes hagan valoraciones, incluyendo a la misma psicóloga. Puede decirse que el estudio de las valoraciones en la práctica puede mostrar de qué manera los estudiantes asumen roles y valoran el conocimiento: tomando postura, argumentando, haciendo conexiones, diferenciando posturas, etc.

Para terminar, las valoraciones *in situ*, son un tema poco estudiado. No es la excepción el estudio de las valoraciones que exigen haber tenido acceso a orientación psico-educativa. Se torna necesario examinar las prácticas educativas desde el punto de vista de los participantes pues destaca temas formativos importantes. En este sentido, la psicóloga que se hizo cargo del caso, no es la única que puede mejorar su competencia al escuchar sobre su desempeño y poder comentar sobre lo que escuchó. También pudo apreciarse, que quienes brindaron retroalimentación, como su compañera y el pasante, demostraron formas de competencia a través de las prácticas referenciales producidas en la interacción: mostraron que podían hacer conexiones conceptuales, entre los criterios de observación del pasante y la lectura a la que aludió la estudiante, y las acciones de la psicóloga a las que hacían referencia.

5.3. LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETIVOS: PRÁCTICAS REFERENCIALES E INSCRIPCIONES EN EL AULA

Después de que han ocurrido dos sesiones de orientación psico-educativa (una de ellas analizada en el primer apartado), la maestra y sus estudiantes toman un receso y retoman sus labores en el aula. Al final del apartado anterior analicé lo que ocurrió al final de la primera actividad en el aula a la que me referí como retroalimentación formal y que estuvo centrada en retroalimentar el trabajo de la psicóloga. En este apartado analizo el trabajo realizado en la segunda actividad en el aula que aquí denominé como construcción de objetivos y que los participantes centraron en el comportamiento de la niña.

En lo que sigue examino la manera en que las participaciones de la maestra y los estudiantes lograron construir referencias-representaciones verbales del comportamiento de una niña para construir los objetivos del caso. Para ello, tomo en consideración los pasos iniciales que propició la maestra para la construcción de dichos objetivos. Posteriormente, analizo la manera en que la construcción de las referencias torna relevante una comprensión dual del comportamiento de la niña con el apoyo de un pizarrón como un dispositivo, de inscripción y, de estructuración de su marco de comprensión como orientadores centrados en la solución. Al final del apartado se discute la importancia del proceso procedimental establecido por la maestra con respecto a los objetivos, así como de las participaciones en que las prácticas referenciales del comportamiento de la niña cobraron sentido con el mismo marco de comprensión profesional.

La elección de Fragmentos se basó en la manera en que la maestra desarrolla esta actividad junto con sus estudiantes. Así, el análisis presenta episodios interaccionales cuando (a) se introduce el tópico de la actividad bajo un marco procedimental y se establece una regla gramatical para construir los objetivos, (b) se factualiza el comportamiento de la niña a través de un ejemplo y se da inicio a la construcción de objetivos, y (c) se reconstruyen de dos diferentes maneras el comportamiento.

5.3.1. Introducción del tópico y establecimiento de una regla gramatical

En esta actividad, todos los participantes se encuentran sentados detrás de mesas en forma de U frente al pizarrón y con la maestra sentada justo al centro de ellos. En el Fragmento 7 la maestra (Pr) anuncia el inicio de la actividad a los estudiantes (E1... E10) señalando que es la segunda parte (la primera fue la actividad de retroalimentación formal).

Fragmento 7: Los objetivos como guía de actuación profesional

- 1 **Pr:** Pasamos entonces a la segunda parte. La segunda parte es, Okei ya tenemos
- 2 los objetivos, qué padre, y ahora qué hacemos?. Y tenemos dos casos donde ya
- 3 tenemos los objetivos. Estamos muy contentos, ya lo logramos. Ahora qué hacemos?
- 4 **E7:** Para la intervención
- 5 **Pr:** Para qué nos van a servir los objetivos?
- 6 **E9:** Intentar seguirlos
- 7 **Pr:** Para guiarnos
- 8 **E4:** Qué necesita=
- 9 **Pr:** =En cualquier actividad que nosotros estemos poniendo, la pregunta que vamos
- 10 a hacernos para saber si esa actividad es la adecuada o no, cuál es?
- 11 **Es:** Lo del objetivo ((varios))
- 12 **Pr:** Sirve para el objetivo que se tiene?

En este Fragmento, la profesora hace una declaración para indicar en qué consiste la actividad y a partir de la cual insinúa proceder: ya tenemos los objetivos... y ahora qué hacemos? (líneas 1 y 2). Es importante hacer notar que aquí, la maestra da por sentado una situación que los incluye a todos a través de varias frases como “ya tenemos los objetivos”, “estamos muy contentos”, “lo logramos” “qué hacemos” (nosotros, como colectividad). Esto es, da por sentado que al principio de su habla los estudiantes comparten con ella que “lograron” “tener” los objetivos. Nótese, además, que hace ciertos elogios por haber conseguido tenerlos: en la línea 2 con “qué padre” y en la línea 3 “estamos muy contentos, ya lo logramos”. Considerando que su participación inicial termina con una pregunta (dicha en la línea 2 y repetida en la línea 3) “ahora qué hacemos?”, establece que el tener objetivos es el punto de partida para lo que van a hacer a continuación, y en este sentido, proyecta una siguiente acción en la que cualquier estudiante pueda responder al decir qué hacer.

Lo anterior puede proporcionar elementos para inferir que la pregunta de la maestra es lo que los analistas de la conversación denominan una “pregunta con

respuesta conocida” (Mehan, 1979). Ya que con la pregunta “ahora qué hacemos?” puede organizarse la instrucción del aula como un proceso para revelar el conocimiento de lo que deberán hacer a continuación y que supuestamente ella tiene.

Lo que se esperaría de los alumnos es que con sus respuestas expresen lo que espera la maestra. No obstante, después de la pregunta, en la interacción que prosigue con diversos intercambios entre los estudiantes y la maestra, se muestra que la posible respuesta conocida de la maestra, no es del todo clara para los alumnos. Esto puede observarse al identificar la falta de corroboración por parte de la maestra (en las líneas 5, 7, 9-10 y 12) ante las distintas respuestas de los estudiantes (en las líneas 4, 6, 8 y 11). En lugar de corroborar alguna de las respuestas de los estudiantes como algo que ella buscaba, la maestra hace otras cosas.

En primer lugar, ante la respuesta “para la intervención” en la línea 4, ella replantea la pregunta “para qué nos van a servir los objetivos?” en la línea 5. En segundo lugar, ante la respuesta de E9 de que pueden servir para “intentar seguirlos” en la línea 6, la maestra reformula esta respuesta en la línea 7 como “para guiarnos”. En tercer lugar, ante una respuesta que no termino de elaborar E4 como “qué necesita=”, la maestra interrumpe su habla y brinda una explicación que asegura la adecuación del procedimiento que se seguirá (líneas 9 y 10): que cada actividad propuesta (presumiblemente diseñada para ponerla en práctica en la sala de orientación en las siguientes sesiones) deberá ser útil para lograr alguno de los objetivos que se tengan. Finalmente, ante la respuesta casi al unísono “lo del objetivo” de varios estudiantes, la maestra incorpora el término en una nueva pregunta que reformula la respuesta y hace explícito lo que tienen que hacer cada vez que diseñen una actividad: Sirve para el objetivo que se tiene?

En términos generales, al no obtener la respuesta esperada desde un principio y tener que reformular algunas de ellas hasta llegar “a lo del objetivo”, la maestra conduce el intercambio discursivo hacia la aclaración de un marco procedimental. Esta forma de intervención, ubica el papel de la maestra en la construcción de conocimiento procedimental ya que está centrada en los pasos a seguir y no busca que los estudiantes digan (ni ella dice) cuáles son los objetivos. Además, con respecto al tema del procedimiento que tratan, la racionalidad que manifiestan los participantes tiene tres pasos. Primero llevan a cabo la valoración inicial (que ocurrió en la sala de orientación), posteriormente identifican los objetivos y después diseñan una actividad que sirva al objetivo que se tiene.

Una vez que los estudiantes y la maestra han tratado la relevancia de tener objetivos, la maestra se levanta de su lugar y se dirige hacia el pizarrón. Allí, escribe “Mager” y aclara que es el autor de un libro. Con ello, también orienta el foco de atención de los estudiantes hacia un acceso visual compartido por todos: el pizarrón. Al principio del Fragmento 8, ella está describiendo el libro después de haber escrito el nombre del autor.

Fragmento 8: Cómo hacer los objetivos: Una regla gramatical

20 **Pr:** Se llama Confección de Objetivos. Es un engargolado porque lo tengo fotocopiado.
21 Siguiendo las reglas que aquí tienen es como tienen que hacer los objetivos
22 **E3:** Mhum
23 **Pr:** Sujeto, verbo, predicado... Así más o menos. Es el sujeto, la acción que va a realizar
24 el sujeto y las condiciones en las cuales los va a realizar

El Fragmento 8 inicia con la mención del título del libro que sugiere a los estudiantes, describiendo sus características y si bien el libro no está físicamente presente, es invocado señalando su importancia en cuanto a las reglas con las “que tienen que hacer los objetivos” (línea 21) los estudiantes. En la descripción de la maestra, las reglas muestran los elementos constituyentes con los que es relevante construir los objetivos: sujeto, verbo y predicado (línea 23). Puede inferirse que estos elementos y la descripción aumentada de ellos (en las líneas 23-24), es una descripción condensada del contenido del libro, pero lo simplifica de forma muy similar a una regla gramatical que indica lo que debe incluir la construcción de una oración.

Así, teniendo en cuenta los dos fragmentos anteriores, puede considerarse que estas son algunas consideraciones sobre los pasos a seguir después que han brindado una primera sesión de orientación psico-educativa. Lo que hasta aquí nos han mostrado los participantes, es la relevancia de establecer para qué servirán los objetivos y cómo ellos tienen que ser construidos y en qué orden a partir de sus elementos constituyentes.

5.3.2. Factualización del comportamiento de la niña e inicio de la construcción de objetivos

Una vez hecho esto, la profesora se acerca nuevamente al pizarrón proyectando que va a escribir nuevamente en él. El siguiente Fragmento 9 inicia justo antes de que comience a escribir.

Fragmento 9: El problema: Agresión verbal fuerte y falta de límites

- 27 **Pr:** Entonces, tenemos la valoración inicial
28 ((comienza a escribir en el pizarrón))
29 **Pr:** Tenemos la valoración inicial.
30 ((escribe en el pizarrón: valoración inicial))
31 Tenemos los objetivos
32 ((escribe en el pizarrón: objetivos)).
Y sí, a través de la valoración inicial vamos a llegar a los objetivos. Es a través
33 de la entrevista donde estamos haciendo esta valoración inicial de, cómo está
34 el problema, una descripción más clara de la situación para que nosotros
35 entendamos por qué nombran como nombran. Por ejemplo, cuando dice que
36 la niña es agresiva, ella le dice que le diga dos o tres situaciones en las cuales
37 la niña está siendo agresiva para entenderlo, y entonces sería luego definir
38 claramente que la agresión es verbal y no física. Pero verbal fuerte
39
40 **E2:** Mhum
41 **Pr:** Porque dice idiota, estúpido, y es un adulto. Pero entonces la niña no tiene
42 límites en su relación con el adulto. A él lo está insultando, a la mamá le grita,
43 a la mamá le dice no te quiero, a él le dice vete de aquí. O sea, se establecen
44 una serie de condiciones desde su postura, que nos hablan que efectivamente,
45 lo que dice la escuela acerca de que- eso dijo la escuela, verdad?
46 **E3:** Sí, sí, sí.
47 **Pr:** Que la niña no tiene límites
48 **E3:** Sí, así nos lo reportó, que los profesores le refieren que lo que necesita ella
49 son límites y reglas, y que socialice un poco, esas son las palabras que nos
50 dijo de la escuela
51 **Pr:** Y nos lo muestran, nos lo muestran con todo lo demás que nos dicen de la
familia.

Desde un punto de vista interaccional, el Fragmento 9 presenta un turno largo de la maestra y el intercambio con una estudiante (E3, quien fungió como psicóloga en OP y a quien se dirigieron las valoraciones) sobre lo que está diciendo la maestra.

En cuanto a la producción del turno largo (líneas 27-45), éste involucra una descripción muy general del proceso de trabajo y un ejemplo con referencias múltiples sobre el comportamiento de la niña.

Así, la maestra comienza cuando menciona que tienen la “valoración inicial” y tienen los “objetivos”. Ambos elementos son escritos en el pizarrón. Cuando termina de escribir, reitera que la valoración inicial o entrevista (lo que ocurrió en la sala de orientación) es su punto de referencia para poder acceder a los objetivos y que a través de ella pueden entender “cómo está el problema” (línea 34). De esto puede seguirse que la maestra establece que tienen acceso a un “entendimiento” del problema a través de las “descripciones” incitadas por la psicóloga (E3) que es quien guio la entrevista inicial.

En el ejemplo del problema que enseguida elabora, ella torna distintivo que su tema de habla central son las descripciones sobre el comportamiento de la niña en situaciones en las que intervienen también otros personajes.

El problema comienza a ser factualizado o convertido en un hecho social (líneas 36-39) detallando un episodio en el que la psicóloga (“ella” en la línea 37) solicita a la mamá que le diga “dos o tres situaciones en las cuales la niña está siendo agresiva” (líneas 37-38) con la implicación de que la niña agrede verbalmente (“pero verbal fuerte”, línea 39). Con esto, la maestra invita a los estudiantes a un reconocimiento mutuo de la situación mencionando referentes específicos que atienden a situaciones descritas cuándo la niña hace algo. Las acciones de la niña son categorizadas como agresivas y particularizadas como verbales fuertes (que a su vez pueden distinguirse de las físicas, las cuales no son atribuidas a la niña). Con la invitación al reconocimiento mutuo, la maestra también toma en consideración el conocimiento de los estudiantes, ya que, a partir de su selección de referentes posibles, ella elige unos (como “ella le dice que le diga...situaciones en las cuales la niña está siendo agresiva” en las líneas 37-38) para que los estudiantes puedan identificarlos y mostrarse informados o no informados con respecto a lo que se encuentra diciendo la maestra.

La maestra prosigue con su ejemplo ofreciendo razones de su categorización; luego de que E2 contribuyera a ampliar su turno con el reconocimiento “Mhum” (línea 40) de lo que ha dicho y que la alienta a que siga hablando. En su argumento, la descripción de agresión verbal fuerte basada en lo que dice la niña a un adulto (“idiotia” y “estúpido” en la línea 41) es ampliada para señalar que “la niña no tiene límites en su relación con el adulto” (líneas 41-42) de forma general. A esto añade más acciones (líneas 42-43) que ilustran la falta de límites cuando se relaciona con la madre (“le grita”, “le dice no te quiero”) y con el novio de su mamá (“lo está insultando”, “le dice vete de aquí”). Con esto, la maestra presenta una serie de referencias múltiples en sus descripciones, en las cuales hay una variedad de acciones subsumidas en la categoría “agresiva” explicada por la falta de límites, además de historias e incidentes ejemplares del comportamiento observable y describible que son usados para referirse a la niña.

El argumento de la maestra, que se ha basado en las descripciones de lo que ocurre en el hogar como en “se establecen una serie de condiciones desde su postura” (líneas 43-44), se extiende todavía más. Puede apreciarse que la maestra intenta extender este argumento de lo que ocurre en el hogar hasta lo que también “efectivamente” “dice la escuela” (líneas 44-45). No obstante, cuando la maestra está

por aclarar “acerca de qué-” (línea 45) ha dicho algo la escuela, se detiene, y en lugar de ser ella quien declare la corroboración del comportamiento problemático de la niña en casa y en la escuela, busca la corroboración en los estudiantes a través de la pregunta “eso dijo la escuela, verdad?”

Con la pregunta, se inicia un intercambio con E3 (la psicóloga en la sala de orientación), que confirma (“Sí, sí, sí” en la línea 46) que la escuela ha dicho lo que la maestra ha estado argumentando. Enseguida, menciona aquello de lo que busca corroboración, “que la niña no tiene límites” (línea 47) y E3 aporta información (líneas 48-50) que es utilizada nuevamente por la maestra (línea 51). Lo que E3 aporta es una especificación de lo que dijo la escuela, y particularmente, los “profesores” como aquellos que le han dicho a la madre (“le refieren” en la línea 48) que necesita la niña (“ella” en la línea 48): “límites y reglas”, y “que socialice un poco”. Finalmente, la maestra usa lo que acaba de aportar E3 ofreciendo una continuidad con el argumento que antes había iniciado en torno a que “la niña no tiene límites en su relación con el adulto”, pues no sólo lo dice la “escuela”, también la familia: nos lo muestran con todo lo demás que nos dicen de la familia (línea 51).

En esta secuencia interaccional, se ha factualizado o caracterizado el comportamiento de la niña como agresivo y al que le faltan límites, como parte de un argumento que corrobora que las acciones (como gritar o insultar) asociados a la categoría agresiva ocurren tanto en casa como en la escuela. Sin embargo, la factualización también la logran los participantes a través de dispositivos discursivos que sitúan de cierta manera a los participantes con respecto a las representaciones del comportamiento de la niña.

Dos de estos dispositivos discursivos son el consenso y la corroboración (discurso reportado) que utilizan la maestra y la estudiante para factualizar sus descripciones del comportamiento de la niña (véase Candela, 1999; Potter, 1998). Por ejemplo, a través del uso de “nos lo muestran” que incluye a la maestra y a los estudiantes, se brinda la impresión de que los fenómenos descritos (comportamiento de la niña en la casa y la escuela) fueron “mostrados” a todos, con lo cual se construye un consenso que apela a la corroboración o falta de ella (que no fue el caso) sobre lo que ocurrió en la entrevista inicial. Otro ejemplo, es la misma maestra que detiene su declaración de lo que dijo la escuela y busca una corroboración que obtiene con la participación de una estudiante, quien puede citar las palabras que le dijeron los profesores a la madre. En esta línea, puede apreciarse que el trabajo de la estudiante y

de la maestra de reportar tanto su propio discurso como el de la mamá, son maneras de mostrarse como alguien que ha recordado los eventos a detalle. El acceso epistémico que muestran los participantes en la construcción del consenso, la corroboración, el discurso reportado y los detalles empleados aquí en el aula, ubican como fuente autorizada de conocimiento, su experiencia de haber participado en, u observado y escuchado, la entrevista inicial.

Hasta ahora la maestra ha reiterado que después de la entrevista inicial, ya tienen los objetivos, para qué sirven y ha actualizado una versión del problema. Sin embargo, nadie ha hecho explícitos los objetivos. Esta labor de hacerlos explícitos comienza cuando la maestra solicita a los estudiantes que los mencionen a través de una pregunta “cuáles son? Así inicia el Fragmento 10.

Fragmento 10: Preguntas sobre el objetivo: Que permanezca en la escuela?

- 72 **Pr:** Cuáles son?
73 **E2:** Que permanezca en la escuela
74 **Pr:** Que permanezca en la escuela?
75 **E1:** Sí, que no la-
76 **E4:** Ella dijo, que no le-
77 **E2:** Ella contesta, ((leyendo sus notas)) que le responda que le fue bien, que no pelee, que esté contenta
78 **Pr:** Entonces es,
((comienza a escribir en el pizarrón))
y qué significa que permanezca en la escuela?
79 **E2:** Bueno, nos cuentan, porque ha estado muy cerca de ser expulsada
80 **Pr:** Por qué la van a expulsar?
((termina de escribir en el pizarrón “permanezca en la escuela”))
81 **E3:** Por su comportamiento
82 **Pr:** Qué es lo que hace?
83 **E1:** Es que incluso dijo ((prosigue el habla))

Secuencialmente, podemos ver que a lo largo del Fragmento participan cuatro estudiantes (E1, E2, E3 y E4). Las preguntas no sugieren quien de los estudiantes puede hablar a continuación y entonces pueden ser respondidas por cualquiera. En el inicio del intercambio, ante la pregunta de “cuáles son?” los objetivos, una estudiante propone “Que permanezca en la escuela” (línea73). Normativamente, puede apreciarse que la maestra hace una pregunta y una estudiante responde. Sin embargo, ante la respuesta, en una tercera posición, la maestra repite el objetivo, pero añade una entonación interrogativa al final (línea 74). A continuación, tres estudiantes atienden a esta interrogativa como un cuestionamiento del objetivo propuesto. Los dos primeros (E1 y E4) comienzan a hablar, pero interrumpen su habla sin ofrecer una respuesta clara. La

tercera estudiante (E2, quien propuso el objetivo, fue relatora en la sala de orientación y recurre a sus notas) señala lo que presumiblemente dijo la mamá sobre lo que espera de su hija en la escuela: que le responda que le fue bien, que no pelee, que esté contenta (línea 77). Esta respuesta es aceptada por la maestra, que comienza a escribir “permanezca” después de implicar que ese puede ser un objetivo: “entonces es”. Sin embargo, mientras continúa escribiendo, lanza una nueva pregunta: y qué significa que permanezca en la escuela? En adelante, los integrantes del equipo (E1, E2 y E3) se involucran en un intercambio de preguntas y respuestas en el que la maestra solicita mayor explicación de las respuestas que van aportando. Esto lo logra, retomando elementos léxicos y reformulaciones de las respuestas inmediatamente previas. De este modo, ante la primera respuesta “ha estado muy cerca de ser expulsada” de E2 (línea 79), la maestra pregunta, “por qué la van a expulsar?”. Ante la siguiente respuesta “por su comportamiento” de E3 (línea 81), la maestra continúa con “qué es lo que hace?”.

En este intercambio es posible observar la manera en que las preguntas de la maestra van produciendo distintas respuestas que a su vez generan más preguntas. Ello muestra a la maestra no sólo como incitando un recuerdo colectivo de los eventos, también promueve que los estudiantes vayan produciendo cada vez mayores explicaciones alrededor del comportamiento de la niña como una manera de explorar lo que “significa” para los estudiantes el objetivo propuesto. A través de sus preguntas, la maestra pone en un primer plano las diferentes caracterizaciones sobre el comportamiento de la niña que espera que los estudiantes le indiquen. Con sus respuestas, los estudiantes suplementan las preguntas de la maestra proporcionando referencias (acceso epistémico) que se alinean con las caracterizaciones de personas y sus acciones asociadas con las que van construyendo el comportamiento de la niña. Por ejemplo, E2 puede señalar que la mamá espera de su hija acciones concretas (que responda que le fue bien y que no pelee) y formas de sentir (contenta). E3 adjudica al comportamiento de la niña el que las autoridades educativas hayan estado “cerca” de “expulsarla” como lo mencionó primeramente E2.

El intercambio de preguntas y respuestas continúa hasta que la maestra propone un nuevo curso de acción como se verá en la siguiente sección.

5.3.3. Construcciones del comportamiento: problemas y excepciones

Esta sección inicia cuando termina el intercambio entre maestra y estudiantes que se inició al final de la sección anterior. Así, en el siguiente Fragmento 11 se muestra la última contribución de E2, pero lo relevante para lo que sigue en esta sección es que finalmente aquí, se comenzará un nuevo curso que orientará la manera de construir los objetivos

Fragmento 11: El problema como paso preliminar del objetivo

- 91 **E2:** (...) grita en el aula, se para cuando no debe y en una ocasión la directora la mando
92 a su casa
93 **Pr:** ((*estando de frente a la parte izquierda del pizarrón se desplaza al otro extremo*))
94 Para pasar allá
95 ((*frente al lado derecho del pizarrón señala al lado izquierdo del pizarrón donde*
96 *había estado escribiendo*))
97 **E3:** Aja. Sí
98 **Pr:** Porque permanezca en la escuela no me está diciendo lo que necesita decirnos,
99 por eso estoy preguntando algunas cosas.
100 ((*comienza a escribir en el lado derecho pizarrón*))
101 Me voy un ratito a lo que sería el problema. Agresión verbal a niñas o compañeras,
102 a compañeros, verdad?
103 **E3:** A compañeros. Aja
104 **Pr:** ((*termina de escribir en el pizarrón "agresión verbal a compañeros"*))
105 Agresión verbal a compañeros, es que eso no lo había escuchado bien, creo me
106 había=
107 **E1:** =No, fue antes
108 **Pr:** Ah, fue antes
109 **E1:** Sí, fue antes
110 **Pr:** Agresión verbal a compañeros. Grita en el salón, de repente?
111 ((*comienza a escribir en el pizarrón*))
112 **E3:** Sí, ella nos dice que- por que yo le pregunté que, qué hacía cuando, qué, qué
113 pasaba cuando ella gritaba, Y decía, es que a veces, la profesora le refiere, que a
114 veces grita sin razón aparente
115 **Pr:** ((*termina de escribir en el pizarrón "grita en el salón de clases"*))
116 Grita en el salón de clases

Este Fragmento 11 inicia cuando E2 está terminando su turno en el que menciona tres situaciones en las que la niña ha tenido problemas en la escuela: grita en el aula, se para cuando no debe y en una ocasión la directora la mandó a su casa (líneas 91-92). Cuando la estudiante termina de hablar, la maestra recorre caminando el largo del pizarrón desde el lado izquierdo en el que escribió "valoración inicial" y "permanezca en la escuela" hasta el lado derecho del pizarrón en el que no hay nada escrito. Señala hacia lo que había escrito y menciona "para pasar allá" (línea 94). En este punto una estudiante menciona "Aja. Sí" como continuadores que operan para expresar su monitoreo del habla de la

maestra, generando la expectativa de que ella continúe hablando. Enseguida la maestra introduce explicaciones sobre las acciones que se están llevando a cabo. En este caso, ofreciendo una explicación a los estudiantes sobre sus acciones y dejando suspendida la continuación de su frase “para pasar allá”. La explicación que ofrece la maestra (líneas 98-99) es que el objetivo propuesto “permanezca en la escuela” no les dice lo que necesita decirles y debido a ello ha preguntado algunas cosas. Luego de esto, la maestra termina la frase “para pasar allá” que había dejado en suspenso con “me voy un ratito a lo que sería el problema” (línea 101). Es decir, suspende “un ratito” su anterior actividad sobre “cuáles son” los objetivos, para que ahora pueda irse “al problema”. Con esto implica que ir al problema puede ser un paso previo para la construcción de objetivos, pero también que si el significado de “permanezca en la escuela” le hubiera proporcionado las respuestas esperadas, ella no hubiera tenido que proponer este nuevo curso de acción.

Así, después de ofrecer una explicación sobre un potencial y nuevo curso de acción como ir al problema, menciona “agresión verbal a compañeras” y corrige “a compañeros, verdad?” (línea 102). Con esta última frase ella solicita confirmación a los estudiantes y E3 confirma “a compañeros. Aja” (línea 103). En ese momento también termina de escribir (en el lado derecho del pizarrón; véase la línea 100 y 104) la frase que incorpora la confirmación de la estudiante. Con esto, puede inferirse que la maestra ha solicitado confirmación sobre el comportamiento de la niña en la escuela, o sea, que la niña agrede verbalmente a sus compañeros.

Esta frase la repite la maestra y da a conocer a los estudiantes que “eso no lo había escuchado bien” y antes que termine de introducir una posible razón al respecto “creo que me había=” (líneas 105-106), un estudiante la interrumpe y le dice “=No, fue antes” que la maestra toma como una noticia que no tenía (“Ah”). Esto también muestra que el E1 (quien videograba la sesión de orientación) tiene el derecho de notificar a la maestra sobre acontecimientos que él conoce y ella no, presumiblemente, debido al acceso privilegiado que tuvo el equipo (ya que iniciaron la entrevista inicial en un cubículo en el que sólo ellos estuvieron con la familia antes de entrar a la cámara de Gesell) sobre las descripciones del comportamiento de la niña en la escuela. Téngase en cuenta también que anteriormente, la maestra ya había identificado la agresión verbal de la niña, pero no en la escuela, sino en casa.

A continuación, repite la frase descriptiva e inmediatamente añade otra que comienza a escribir: Grita en el salón, de repente? De manera similar a la pregunta

anterior, con esta segunda frase que nuevamente implica el comportamiento de la niña en la escuela, solicita confirmación, pero ahora pregunta sobre algún aspecto (“de repente”) de la acción (“grita”) que toma como referencia. Ambas preguntas las diseña para confirmar lo que dice y escribe y los estudiantes las confirman. En este caso, E3 añade a la confirmación clarificación o detalle adicional de la situación (líneas 112-114), mencionando incluso lo que la profesora de la niña le ha dicho a la madre “a veces grita sin razón aparente”. Esto es nuevamente escrito y repetido por la maestra.

Esta lista aumentará un poco más involucrando acciones y predicados como descripciones del comportamiento de la niña en la escuela. Esta manera de construir el comportamiento de la niña al tratar con el problema toma la forma de una nueva columna de viñetas enlistadas, también en el orden de producción oral, que conforman un conjunto de caracterizaciones del comportamiento de la niña que son recolectadas como miembros del conjunto de viñetas reconocidas como problema. Con esto, la maestra ha comenzado a desplegar un marco de comprensión ante sus alumnos y como se mostrará en el siguiente Fragmento 12, que tuvo que irse al problema, para poder establecer lo que era prioritario: cuáles son los objetivos. Así, ésta búsqueda fue suspendida, pero no cancelada.

Fragmento 12: Uso de excepciones

- 131 **Pr:** Entonces pareciera que este es uno general
132 ((señalando “permanezca en la escuela” en el pizarrón))
133 que lo vamos a desglosar ((preparándose para escribir en el pizarrón))
134 **E2:** En varios específicos
135 **Pr:** En las partes concretas que éste nos diga
136 ((dibuja una llave con varios puntos en forma vertical delante de “permanezca
137 en la escuela”))
138 Mhum. Vamos a ver, falta algo?
139 ((señalando de arriba abajo la columna de varias viñetas que acaba de escribir
140 en el lado derecho del pizarrón))
141 **E2:** No
142 **Pr:** Ah, aquí es donde empezamos a usar las excepciones para poder tener en
143 términos afirmativos. Qué vamos a hacer? Todo el tiempo está peleando con
144 sus compañeros?
145 ((risas))
146 **E5:** En algunas ocasiones, bueno, dijo que a veces llegaba, pero era muy raro, que
147 a veces llegaba y había estado jugando con su amiguita
148 **Es:** Jugar ((pronuncian varios estudiantes))
149 **E2:** Jugar con sus compañeros
150 **Pr:** Con sus compañeros
151 ((escribe en el pizarrón “jugar con sus compañeros”))
153 **Pr:** No sabemos todavía, no sabemos todavía si este, si esto lo puede lograr
154 ((acerca con su mano abierta a “jugar”, como delimitando la línea escrita))
155

156 o no, qué tanto es una excepción que tiene fortalecida o no pero esa excepción
 157 nos ayuda a ver qué va a hacer en lugar de agredir. Entonces, en lugar de
 158 agredir lo que estamos buscando es que pueda jugar con sus compañeros. Que
 ((nombre de la niña)) juegue porque- préstame el borrador
 159 **E1:** ((pasa el borrador a la maestra))
 160 **Pr:** Que ((nombre de la niña)) juegue
 161 ((la maestra borra “jugar” y escribe “juegue”))
 162 No se nos vaya olvidar nuestro sujeto. Que ((nombre de la niña)) juegue con sus
 163 compañeros. Siempre está gritando en el salón de clases?

Este Fragmento inicia con la maestra señalando “permanezca en la escuela” como está escrito en el pizarrón y mencionando que “pareciera que este es uno general” (líneas 131-132) “que lo vamos a desglosar”. En este momento la maestra hace una pausa y E2 se anticipa a su habla con “en varios específicos” ante la cual la maestra corrige con “en las partes concretas que éste nos diga”. La maestra entonces dibuja una llave con varios puntos delante de ella proyectando que el “objetivo general” de “permanezca en la escuela” les dirá varias “partes concretas”. Con esta nueva declaración, la maestra regresa a la columna de los “problemas” y pregunta a los estudiantes “vamos a ver, falta algo?” (línea 138). Una estudiante participa indicando que “No” (línea 141) y en seguida la maestra indica que “aquí es donde empezamos a usar las excepciones para poder tener en términos afirmativos”. Hace una pregunta sobre lo que harán a continuación y sin esperar la respuesta de los estudiantes hace otra más: Todo el tiempo está peleando con sus compañeros?

Luego de las risas de algunos estudiantes, E5 responde con “era muy raro, que a veces llegaba y había estado jugando con su amiguita” (línea 146). De esta contribución, varios estudiantes retoman el verbo contenido en ella como relevante y casi al unísono pronuncian “Jugar” (línea 148). Una estudiante y la maestra complementan el verbo “jugar” “con sus compañeros” (líneas 148 y 149). La maestra entonces lo escribe (línea 150) delante de la llave dibujada en la que se proyecta que van a estar todas las partes concretas incluidas en el objetivo “que permanezca en la escuela”.

Con la pregunta de la maestra que sigue a “qué vamos a hacer”, la maestra, de forma similar a como se sugiere buscar excepciones en la sala de orientación, solicita a los estudiantes que las busquen, aquí en el aula, requiriendo de su experiencia en la sala de orientación, ya sea como participante o como observador. La estudiante que responde muestra su comprensión de la pregunta al participar de modo que confirme que puede haber una, aunque lo hace con varias vacilaciones (“en algunas ocasiones”, “a veces”, “era muy raro”), recupera que la niña “había estado jugando con su amiguita”.

Después de esto, no sólo ésta estudiante muestra la comprensión de la solicitud de la maestra, sino que varios estudiantes intervienen destacando lo que hacía la niña con otra niña: jugar. Una estudiante y la maestra ratifican el consenso y añaden el predicado que es escrito en la nueva lista. Lo que se escribe (“jugar con compañeros”), ahora se incluye en las partes identificadas como excepciones. Nótese que, para poder llegar a ella, la maestra tuvo que recurrir a la primera viñeta incluida en la lista de problemas. Así, esta nueva caracterización de la niña es una versión distinta de una anterior factualización de su comportamiento, mostrando que ambas versiones pueden coexistir en la historia biográfica de la niña.

Sin embargo, la maestra hace una serie de advertencias sobre lo que acaba de pasar en el aula. Ella señala la palabra “jugar” que ha escrito y advierte que “no sabemos” “si esto lo puede lograr o no”, “qué tanto es una excepción que tiene fortalecida o no” (líneas 153-155). Y aclara la utilidad de buscar la excepción con “nos ayuda a ver qué va a hacer en lugar de agredir”. Agrega además que buscarían que en lugar de “agredir”, la niña pueda “jugar con sus compañeros” (líneas 155-157). Después de esto, la maestra borra “jugar” y escribe “juegue” anteponiendo ahora sí, el nombre de la niña como el sujeto del verbo que era el elemento constituyente que faltaba incorporar en las inscripciones que fue incorporando en el pizarrón, construyendo de este modo, el objetivo: ((nombre de la niña)) juegue con sus compañeros. Una vez hecho esto, al igual que hizo en la conformación de la primera columna, ahora hace una segunda pregunta que busca la excepción al comportamiento enlistado en el conjunto de viñetas incluidas en el “problema”. Con esto proyecta una columna que enlistará un conjunto de viñetas que pueden ahora incluirse como “excepciones” a los problemas antes mencionados y escritos.

Lo anterior, puede ilustrar que, en esta actividad formativa, se ha recuperado el marco de referencia dual que también operó en la sala de orientación basado en el habla sobre el problema y el habla sobre la solución-excepción.

De forma relacionada, la escritura que la maestra hace, como un foco de atención potencialmente visible para todos, se creó como un acceso visual compartido de la manera en que los participantes fueron construyendo el marco de comprensión dual. Poco a poco la maestra organizó a través de dos listas, las referencias que ella y los estudiantes iban aportando, sobre situaciones problemáticas y posteriormente las excepciones a dichas situaciones. Así, el espacio del pizarrón sirvió para estructurar un trabajo distinto, pero explícitamente asociado. Al final, las inscripciones en el pizarrón

mostraron como un contenido sustancial de su marco de referencia, a las diferentes caracterizaciones del comportamiento de la niña. Con ellas, los participantes establecieron una frontera, no negociada cara a cara con la familia, pero con base en la recuperación de sus voces para los fines particulares que fue exigiendo el desarrollo de la actividad. La frontera, para los participantes, genera una división, entre un pasado no deseado por la familia y la escuela, y un futuro comportamiento en el que tienen la posibilidad de incidir, que hasta ahora es considerado raro o excepcional.

5.3.4. Conclusiones

El foco de este apartado fue la manera en que los participantes lograron construir objetivos del caso. El análisis mostró cómo, inicialmente, la maestra clarificó un marco procedimental que indicó la importancia de tener los objetivos, así como los elementos constituyentes que debían tener. Posteriormente, la maestra y los estudiantes pasaron por explorar lo que significaba un objetivo propuesto y ello dio lugar a la construcción de dos formas diferentes de representar el comportamiento de la niña en torno al problema, y la excepción a dicho problema. Para ello, se valió de un pizarrón como un dispositivo de inscripción textual que permitió un entorno visual colectivo para la estructuración de las diferentes representaciones verbales y escritas. La conclusión de este apartado, se centra en la manera en que cada paso establecido fue relevante para las distintas participaciones relacionadas al enfoque de trabajo profesional por el que se orientan: el enfoque de soluciones.

En primer lugar, el marco de referencia procedimental, aunque no se describe de esa manera precisa en la literatura del enfoque de soluciones, puede ser compatible con la manera en que se trabaja en este contexto institucional. Esto es, primero, llevar a cabo la valoración inicial, después identifican los objetivos y luego diseñan una actividad que sirva para el objetivo que se tiene. Aunque más adelante la maestra identificó que la valoración inicial también permitía conocer cómo se describe la situación problemática, y de hecho proporcionó una versión del comportamiento de la niña en estos términos, cuando solicitó la mención de los objetivos no solicitó a los estudiantes mencionarlos a partir de dicha situación. Si bien desde el enfoque de soluciones esta puede ser una manera de conseguir la habilidad de centrarse en las soluciones, en este caso la maestra mostró la necesidad de conseguirlos a partir de descripciones del problema. En este sentido, la importancia de mostrar la secuencia de actividades en el aula que llevó a los

participantes a la construcción de objetivos es una de las contribuciones que este apartado puede hacer ante la falta de descripciones empíricas de cómo esto se lleva a cabo cuando es necesario. Se contribuye así, a la literatura del enfoque de soluciones que otorga importancia, de acuerdo a de Jong, Bavelas y Korman (2016), a la manera en que se enseña a los estudiantes a participar centrándose en la solución, tomando como su punto de contraste las participaciones centradas en el problema. Se sigue que las diversas caracterizaciones hechas en el aula sobre el comportamiento de la niña, al igual que se mostró en la sala de orientación, tienen influencia teórica. Lo que es importante para este trabajo es precisamente, cómo los participantes llegaron a la construcción de objetivos apelando tanto a los hechos problemáticos establecidos por la familia y cómo pueden ser desafiados apelando a otros hechos también establecidos por ella desde el punto de vista de los participantes.

En este sentido, las acciones tanto de la maestra como de los estudiantes fueron cruciales. Una manera en que esto puede mostrarse estriba en discutir la manera en que la formación como aquí se llevó a cabo tuvo implicaciones en las formas de participación. Es decir, en la manera en que brindar orientación psico-educativa tuvo un impacto en las participaciones y organización de las actividades, así como la influencia que ello tuvo en la manera en que se propiciaron las referencias del comportamiento de la niña.

De este modo, puede decirse que los participantes no sólo tuvieron la experiencia de observar y escuchar lo que ocurrió en la entrevista inicial al estar presentes, sino que hicieron algo con ella, ahora en el aula. Esto puede apreciarse al prestar atención a las participaciones que hacen referencia a las descripciones pronunciadas en la sala de orientación. Cuando ello ocurrió, los participantes incorporaron a la secuencia de acciones, su experiencia como participantes u observadores para describir los eventos o situaciones en las que participó la niña. Además, al hacer esto en compañía de otros, estudiantes y maestra, el participante que tuviera la palabra, mostró conocer y tener derechos similares para contar aquellas situaciones. Así, las distintas caracterizaciones del comportamiento de la niña llegan a ser un proyecto colaborativo y colectivo.

Lo anterior pudo apreciarse, sobre todo, en los intercambios suscitados por la maestra cuando los requerimientos de las solicitudes implicaban que hubieran estado presentes en la cámara de Gesell. Esto ocurrió en la factualización del problema, donde una estudiante contribuyó con la corroboración del argumento que la maestra intentaba establecer añadiendo lo que dijo la mamá sobre los profesores. De igual modo, cuando la profesora indagó sobre el significado del objetivo “permanezca en la escuela” (a pesar

de que no encontrara lo que necesitaban decir las respuestas de los estudiantes), y los siguientes cursos de acción centrados en el problema y la excepción, los estudiantes participaron no sólo monitoreando el progreso de los cursos de acción, sino que sus respuestas mostraron la comprensión de las preguntas de la maestra, al contribuir con corroboraciones y detalles de lo dicho en la sala de orientación con las palabras de la familia.

Para el enfoque de soluciones y como lo promovió la maestra, esto es de suma relevancia ya que se privilegia la comprensión y descripción de las situaciones usando las palabras de los clientes, o “por qué nombran como nombran” en palabras de la maestra.

Esto puede contrastarse cuando la maestra solicitó la participación de los estudiantes en la explicación del marco procedimental y la descripción de los elementos constituyentes de los objetivos. En estos momentos, en que los requerimientos de participación no se basaron en su experiencia de primera mano en la cámara de Gesell, los estudiantes tuvieron dificultades para proporcionar las respuestas esperadas en el primer caso, y sólo monitorearon el habla de la maestra, en el segundo caso.,

Por otra parte, retomando los casos en los que si era necesario que utilizaran su conocimiento de lo que ocurrió en la sala de orientación y particularmente cuando la maestra se apoyó en el pizarrón, ella se mostró como organizadora de los cursos de acción y de la estructuración (con sus desplazamientos corporales a lo largo del pizarrón) del marco de comprensión dual problema-excepción. Ella orientó la atención de los estudiantes, pero también logró enlazar el habla y la escritura mientras escribía las diferentes caracterizaciones o representaciones del comportamiento que construyeron el comportamiento de la niña de dos formas distintas.

El papel del pizarrón como un dispositivo de creación de inscripciones textuales, no sólo mostró que se puede escribir en él, sino que lo que se escribió en su espacio en blanco estructuró las aportaciones verbales de los participantes en un marco de comprensión de su trabajo profesional supervisado. De este modo, las múltiples referencias-representaciones discursivas sobre el comportamiento de la niña quedaron inscritas en una u otra columna con significados específicos para cada lista de viñetas. Cada columna proporcionó restricciones sobre lo que podría estar allí escrito, y en este sentido, también se mostró la operación de la carga teórica con la que se construyeron las representaciones del comportamiento de la niña.

La escritura de las contribuciones de los estudiantes por parte de la maestra, fueron reconocidas como fuentes autorizadas de conocimiento sobre lo que ocurrió en la sala de orientación. La inscripción dependió así, de la participación colectiva para establecer la manera en que los objetivos fueron creados, produciendo discontinuidades respecto a lo que hacía antes la niña y lo que se espera que ahora haga en relación a situaciones y relaciones similares. Por ejemplo, en lugar de pelear, se espera que ahora juegue. Sin embargo, en dichas discontinuidades se muestran también las relaciones interdependientes entre las personas y los contextos sociales en los que actuará la niña, aunque en este caso se concentraron en la escuela, esto mismo puede aplicarse para su comportamiento en casa. Las acciones de la niña entonces se tornan en un tema primario que los participantes tienen en cuenta tanto en lo que se espera se mantenga (aunque sólo haya ocurrido en raras ocasiones, como jugar) u ocurra más a menudo. Lo anterior se proyecta como un futuro cambio en las descripciones sobre su comportamiento, en contraste al que hasta ahora ha sido predominante en su historia escolar y familiar, y que la han traído a este servicio psico-educativo.

Será el trabajo futuro de los estudiantes intentar establecer qué aspectos de las formas actuales de comportamiento serán mantenidas y cuáles se intentarán cambiar en el futuro. Para ellos, esto se vuelve una cuestión de cómo diseñar las actividades para alcanzar los objetivos de modo que la niña lleve a cabo acciones en algún escenario o con algunas personas de formas diferentes, como algo deseado o valorado por la familia y/o la escuela. Estos son algunos de los temas que serán tocados en el tercer apartado del siguiente capítulo, cuando sigo el rastro de una fotografía que capturó las inscripciones textuales que se crearon en el pizarrón.

5.4. EL CONTEXTO MATERIAL DE LAS PRÁCTICAS REFERENCIALES

En los anteriores apartados se ha mostrado el análisis de diversos momentos en que se torna relevante la representación-referencia en las prácticas rutinarias de la enseñanza de una profesión como la psicología educativa, y de manera específica, en el papel que intentan asumir los estudiantes como profesionales centrados en la solución. Sin embargo, la representación en secuencias de acción involucró más que la sola invocación discursiva. La invocación discursiva de la referencia fue auxiliada por texto inscrito en diversas herramientas.

En la introducción general del capítulo, presenté una Figura 1 en la que podían visualizarse las actividades que se analizarían. A continuación, modificando un poco la misma Figura es posible visualizar ahora las herramientas en las que me centraré en este apartado y que fueron relevantes durante las actividades que se han analizado.

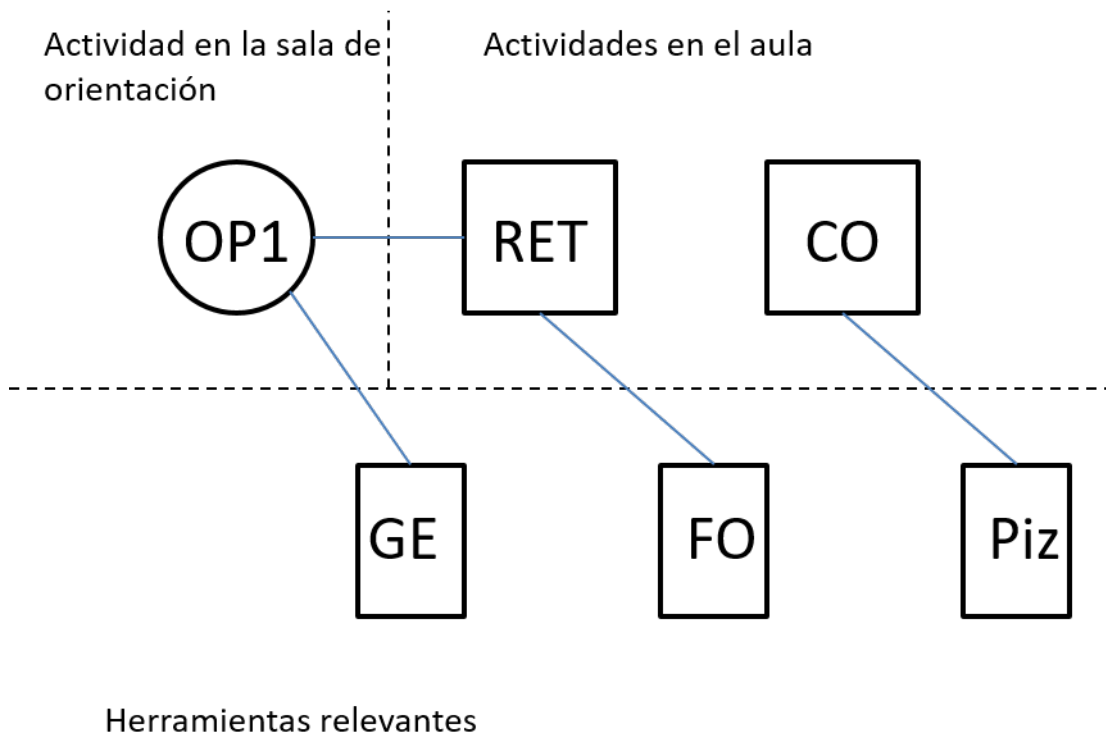


Figura 1 modificada con herramientas relevantes

Este apartado está dedicado a mostrar la importancia de tales herramientas de trabajo en el contexto material en el que se usan. Consideraré como herramientas de trabajo la

Guía de Entrevista (GE) que uso la psicóloga en la sala de Orientación Psico-educativa (OP), el Formato de Observación (HO) que uso el pasante en la actividad de Retroalimentación (RET) y el Pizarrón (Piz) que uso la maestra en la actividad de Construcción de Objetivos (CO).

Para guiar el análisis se intentó responder a las siguientes preguntas: ¿cuál es el papel de las inscripciones textuales en los cursos de acción que siguen los participantes? y ¿cómo estos cursos de acción organizan la distribución corporal de modo que los participantes tengan o no acceso a dichas inscripciones textuales?

De este modo, examino el contexto material en que ocurrieron las prácticas referenciales para diferentes propósitos prácticos y comunicativos. Lo que examino no está centrado en el detalle de algún tipo singular de representación, sino en los varios contextos en que ocurrieron y, para ello, también me serviré de los análisis ya realizados en los tres apartados anteriores.

Cabe comentar que para tratar de responder a la manera en que se organiza la distribución corporal recurro a la noción de encuentros enfocados de Goffman (1963) que es parte también del contexto material de la representación y que está en línea con una perspectiva socio-técnica de la etnometodología. En este sentido, uso la noción de encuentros enfocados para mostrar con mayor claridad su disposición corporal y orientación hacia las herramientas como las hojas o el pizarrón en la interacción.

Las distintas configuraciones de posiciones corporales entre los participantes en las distintas actividades pueden comprenderse bajo la denominación de encuentro “enfocado” de Goffman (1963), en el que las personas se sitúan a sí mismas en una disposición espacio-temporal de forma tal que cada una tiene acceso inmediato de la otra, y en la que pueden intercambiar miradas, gestos y palabras (Ciolek y Kendon, 1980). Por ejemplo, Ciolek y Kendon han estudiado estas configuraciones y han señalado que, si bien hay variaciones entre las formas de tales reuniones, así como en las distancias que puede haber entre los participantes, la dinámica interna de la interacción que ellos están teniendo y los tipos de relaciones que tienen entre sí, son también una consecuencia de cómo el encuentro está relacionado por sí mismo con el entorno en el cual tiene lugar. En la cámara de Gesell puede apreciarse una configuración y en el aula otras, como se verá más adelante.

5.4.1. La Guía de Entrevista en la actividad de Orientación Psico-Educativa

Doy inicio a la descripción de esta actividad cuando el equipo a cargo del caso, se traslada a la sala de orientación y el resto de los estudiantes (y el investigador) ya están instalados en el cuarto de observación. La Figura 2 muestra las dos vistas de la cámara de Gesell que podía tener con la videograbadora. Una de las vistas muestra la sala de orientación (A) y la otra la sala de observación (B).



Figura 2. Fotogramas de la sala de orientación (A) y la sala de observación (B)

Los fotogramas muestran los lugares en que la mayor parte del tiempo se encontraron los participantes durante la sesión y permiten al lector tener una impresión general de la ubicación de los que observaban y los que eran observados.

A diferencia de otras formas de habla institucional, la orientación psico-educativa tiene una organización de labor general que fue reiterativa cuando trabajaban en la cámara de Gesell. En primer lugar, sólo un equipo está en la sala de orientación, mientras que el resto del grupo se encuentra en la sala de observación. En la sala de observación, los participantes, aunque pueden hacer comentarios sobre lo que observan, regularmente son secundarios a su labor primaria que es, precisamente, observar y escuchar lo que ocurre en la sala de orientación. Por otra parte, en la sala de orientación, el equipo de tres integrantes, regularmente toma un rol distinto cada uno. La psicóloga (véase el fotograma A) es la encargada de llevar a cabo la entrevista inicial u orientación psico-educativa con la familia y toma notas ocasionalmente. La relatora,

sentada junto a la psicóloga y frente a la familia, sólo toma notas. El tercer integrante del equipo situado en la esquina de la sala, se encarga de videograbar la interacción entre la familia y la psicóloga. Cabe señalar que, aunque están presentes, la relatora y el encargado de la videograbación, no intervienen en el habla y no se dirigen a ellos los miembros de la familia. Puede añadirse que los tres miembros del equipo toman registros de lo que va aconteciendo.

La siguiente Figura 3 muestra en una vista superior de la cámara Gesell la distribución corporal de los participantes durante la sesión (E:Estudiantes; Pas: Pasante; Pr: Profesora; Inv: Investigador; N: Niña; M: Mamá; NM: Novio de Mamá; R: Relatora; Psi: Psicóloga; y C: Camarógrafo).

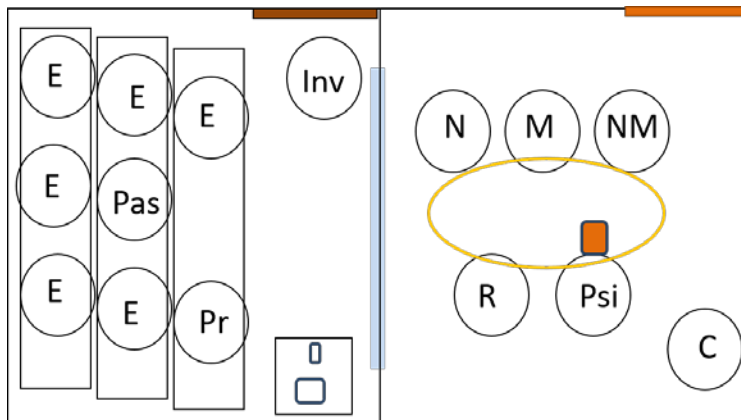


Figura 3. Distribución corporal de los participantes en la cámara de Gesell

Considerando que en los análisis anteriores me he centrado en el intercambio discursivo de los participantes en la cámara de Gesell y en el aula, es pertinente mencionar que, en cada escenario, puede ocurrir un diferente espacio interaccional. El estudio del posicionamiento corporal puede mostrar formaciones enfocadas particulares en las que los miembros pueden participar de manera distinta a la que hacen en otro tipo de formación.

En relación a la configuración de posiciones corporales, el sector frente a la estudiante-psicóloga (o de cualquier otro miembro) es el área donde la mayor parte de las acciones están bajo su control. Así, cuando ella se encuentra hablando con la familia, en esta pequeña zona del espacio que se extiende entre ella misma y las hojas que trae consigo y que apoya en sus piernas, mantiene su acceso exclusivo a este espacio y, en consecuencia, a las hojas. Su acceso y control, le permiten leer su contenido (véase el Fragmento 1a más adelante) y escribir en otros momentos determinados. Con esta

consideración, para que otro miembro pueda tener acceso visual a lo que ella lee o escribe tendría que aproximarse y entrar a dicho sector. No obstante, de acuerdo a Ciolek y Kendon (1980), aun cuando las personas raramente entran sin permiso o invitación en esta zona más personal, en un encuentro enfocado hay también un espacio transaccional entre las áreas de cada persona. De este modo, las personas de un “grupo” se sitúan a sí mismas deliberadamente en tal forma que se establece un solapamiento de sus segmentos transaccionales, lo que les permite usar estos segmentos como un espacio de interacción conjunta (véase la elipsis que intenta ilustrar lo anterior). Las implicaciones de estas disposiciones corporales relacionadas con las tareas que tienen los participantes en ambas salas se describen a continuación.

En la sala de orientación, aunque pueden identificarse seis personas presentes, no todas participan en el intercambio discursivo. Como ya se mencionó, dicho intercambio es principalmente llevado a cabo por la familia y la psicóloga. Puede decirse que a pesar de tener la posibilidad de participar en la interacción que ocurre en el espacio transaccional en el que ocurre el habla, para sus compañeros de equipo es más importante – de acuerdo a su rol pre-establecido de grabar y hacer anotaciones – la realización eficiente de la entrevista inicial con la que están comprometidos como equipo de trabajo con roles distintos. De igual modo, esto también puede decirse de los observadores detrás del espejo. Es decir, también para ellos (la maestra, el pasante y el resto de estudiantes) es indispensable que se lleve a cabo el intercambio discursivo denominado entrevista inicial sin su intervención (a menos que tengan alguna razón para hacerlo). Un dilema que puede plantearse para quienes se encuentran en la sala de observación es que, si bien tienen la posibilidad de hablar entre ellos sin ser escuchados ni vistos, en la medida en que lo hicieran, dejarían de ver y escuchar momentáneamente lo que ocurre en la entrevista inicial. Además, su posición corporal y con la mirada al frente, sentados en filas dispuestas en gradas, no facilita el mismo intercambio discursivo que puede apreciarse en la sala de observación entre la psicóloga y la familia. Es importante mencionar lo anterior sobre esta distribución corporal en la sala de orientación, pues como se verá a continuación, los miembros así posicionados, además de observar y escuchar lo que ocurre la sala contigua, tienen en consideración que al brindar el servicio psico-educativo, la psicóloga cuenta con una herramienta (la Guía de Entrevista) que trae consigo y que guía su indagación para suscitar la experiencia del cliente. Lo relevante para estos miembros es tratar de apreciar si es usada y cómo es usada.

A continuación, muestro un ejemplo de la manera en que la herramienta fue relevante para brindar el servicio psico-educativo que se está llevando a cabo. En la entrevista inicial, entonces, ocurre un solapamiento sostenido de los segmentos transaccionales de cada miembro de la familia y la psicóloga que es relevante para todos los presentes. Sin embargo, dicho espacio transaccional en el que los participantes orientan sus cuerpos en tal forma que cada uno de ellos tiene un fácil, directo e igual acceso a cada segmento interaccional de los participantes de la entrevista inicial como una formación enfocada, opera sólo en parte. Lo que es destacable sobre la relevancia de las herramientas es que el acceso a la hoja frente a la psicóloga, es una herramienta a la que la familia no tiene fácil, directo ni igual acceso, y sigue siendo relevante para la interacción debido al uso que hace de ella la psicóloga. El siguiente Fragmento 1a muestra el momento en que la psicóloga se orienta visualmente hacia la herramienta y es recuperado del Fragmento 1 analizado en el primer apartado de este capítulo.

Fragmento 1a: Recapitulando: Relevancia de la guía de entrevista

- 20 **Psi:** Muy bien, eh, todas estas situaciones que usted
21 me ha referido han sido situaciones, en el ambiente
escolar
22 (...)
27 **Psi:** y ((nombre de la niña)) ((mirando algunas hojas)) en
28 casa?,
o cuál es su comportamiento en casa? (2.0)



Fotograma C

En este Fragmento 1a, me interesa mostrar que una de las dos versiones sobre el comportamiento de una niña en la escuela es instigado por la lectura de las inscripciones textuales contenidas en la guía de entrevista que la psicóloga tiene entre manos.

El Fotograma C muestra el momento en que la psicóloga introduce un cambio de tópico en el intercambio discursivo que sostiene con la madre. El cambio de tópico tiene que ver con hablar de “situaciones” “en el ambiente escolar” (línea 21) para comenzar a hablar del “comportamiento” de la niña “en casa” (líneas 27 y 28). En la línea 27, después que ha mencionado el nombre de la niña, la psicóloga se encuentra mirando una hoja que ha levantado de sus piernas acercándola a su rostro para leer su contenido. Para

que el lector pueda tener mayor claridad sobre las inscripciones textuales contenidas en la guía de entrevista, y que se puede inferir que acaba de leer, presento el siguiente recorte de hoja como la que tiene en sus manos.

5. En donde se presenta la dificultad y quienes intervienen (escuela, calle, hogar del niño, casa de abuelos)

Recorte de la guía de entrevista

Este recorte proviene de uno de los formatos que la maestra proporcionó a los estudiantes al inicio de semestre cuando les avisó que atenderían casos como el que aquí se analiza y que contienen sugerencias básicas de cómo proceder en ellos. Así, el recorte proviene del formato titulado “Entrevista para casos de comportamiento” y lo que se muestra es una viñeta numerada que tiene la finalidad de orientar la entrevista inicial y, por ende, lo que se espera que la psicóloga pregunte a la familia en algún momento. De este modo, puede apreciarse que el cambio de tópico que introdujo la psicóloga, desde hablar de lo que ocurre en la escuela hasta hablar de lo que pasa en casa, estuvo influido por la guía. Nótese que en el recorte presento sólo una de varias viñetas que indican las preguntas que tienen que hacer los estudiantes en la entrevista inicial, pero es precisamente ésta viñeta la que indica a la psicóloga indagar no sólo lo que ocurre en la escuela, sino también en casa.

En este sentido, puede inferirse que la inscripción textual de la viñeta 5 en la hoja que tiene frente a ella la psicóloga influyó en la interacción discursiva. Esto puede verse reforzado por el comentario que la maestra hizo (en el Fragmento 5 del segundo apartado de este capítulo): cumplió con todos los puntos que tenía que cumplir. Se infiere que uno de los puntos de los que habla la maestra como el mostrado en el recorte (recuérdese que no fueron explícitos en la interacción), provienen de la guía de entrevista.

El contexto material de la indagación sobre las representaciones-referencias al comportamiento de la niña comienza a mostrar la complejidad de la organización discursiva y material, en la que no sólo el habla tiene un papel relevante, también las inscripciones textuales contenidas en las herramientas y la disposición corporal de todos los participantes. Si ellos se encuentran en uno o en otro lado del espejo, o si ellos graban, escriben o participan activamente en la entrevista inicial es todo parte del

contexto material de las representaciones producidas, por lo menos, como ocurrió en este caso.

Como puede apreciarse, este uso contingente de la psicóloga de convertir en “texto vivo” las inscripciones para incitar el tema de conversación, influye en la interacción. Puede decirse que el uso del texto está a su vez establecido por una consigna previa de la maestra a la estudiante (y a cualquier otro estudiante que trabaje con “casos de mal comportamiento”). Lo que esto quiere decir es que las hojas de trabajo como la guía de entrevista en su formato inicial, presentan una estructura de uso u orientación para todos los estudiantes; tanto para los que fungen como psicólogos y su equipo, así como para los que observan y escuchan detrás del espejo. Esta labor institucional muestra también que la herramienta es una guía importante para que la psicóloga tenga una forma de acceso a la experiencia del cliente y poder contextualizarla de formas diferentes, suscitando descripciones del comportamiento en la escuela y en casa, o bien, suscitando descripciones de las dificultades y excepciones.

5.4.2. El Formato de Observación en la actividad de Retroalimentación

En esta segunda sección me centraré en momentos cuando los participantes han abandonado la cámara de Gesell y han llegado al aula. Como se mencionó en el segundo apartado de este capítulo, en este momento, no había intercambios programados para que todo el grupo prestara atención, sino que era habitual que se dirigieran al aula, prepararan el material que iban a utilizar en el siguiente caso y se pusieran de acuerdo en lo que harían a continuación en su segundo caso del día. Sin embargo, al llegar al aula el equipo y el pasante comienzan a entablar una conversación en la que el pasante, con el apoyo de un formato de observación, retroalimenta al equipo sobre el trabajo de la psicóloga. Siguiendo a Ciolek y Kendon (1980) esto muestra un encuentro enfocado entre el equipo que acabamos de observar y el pasante, y aunque diversos integrantes del grupo se van acercando y posicionando poco a poco como observadores-oyentes, los primeros mantienen su posicionamiento como un encuentro enfocado particular.

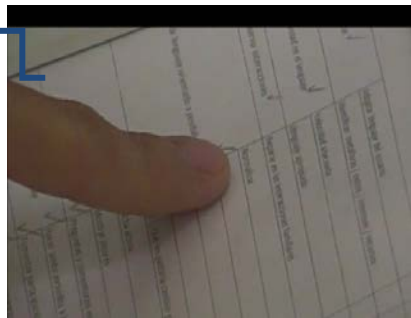
Desde que da inicio la actividad de retroalimentación, el pasante sostiene algunas hojas en sus manos (que sólo él puede ver), y las mira frecuentemente. En el siguiente Fragmento 13, se muestra un episodio en el que el pasante cambia la visibilidad de las hojas que trae consigo mostrándolas al equipo, mientras continúa hablando con ellos.

Fragmento 13: "Mira": La Hoja de Observación

36 Pa: ... estuvo muy, muy bien
la sesión, increíble.
Es que, mira
37 aquí yo voy haciendo la-
38 las que veo que están
presentes
39 en cuanto a las
metáforas, eh, ritmo y
40 claridad del lenguaje, en
cuanto a velocidad del
41 lenguaje, por ejemplo,
esta parte de normalizar
42 no la use



Fotograma D. Pasante invita a mirar la hoja.



Fotograma E. Señalamiento al texto escrito en la hoja.

El Fragmento 13 da inicio cuando el pasante valora de forma positiva el trabajo realizado en la entrevista inicial mencionando que “estuvo muy, muy bien la sesión, increíble” (línea 37). A continuación, el pasante con “Es que”, parece que va a ofrecer una razón de lo que ha dicho, pero en su lugar introduce la palabra “mira” (línea 37) dirigiéndose a E3 e invita al equipo a mirar las hojas que trae consigo. Esto lo logra cambiando la posición de las hojas que sostenía en su mano izquierda frente a él, para situarlas de modo que el equipo también tuviera acceso a lo que está escrito en ellas (véase Fotograma D). Así, cuando invita a la psicóloga a mirar en el documento, ella y el resto del equipo se acercan. El pasante logra llamar su atención y tener mayor proximidad con el equipo al hacer la invitación verbal, gestual y posturalmente. Cuando dice “mira” él está señalando con el dedo meñique en las hojas, y las propias hojas las posiciona en un plano más horizontal, aun cuando las sigue sosteniendo frente a él. Con estas acciones, y siguiendo su invitación, el equipo se moviliza y se acerca de modo que puedan ver y seguir el habla del pasante junto con las distintas indicaciones y gestos de señalamiento que el pasante va haciendo sobre el documento.

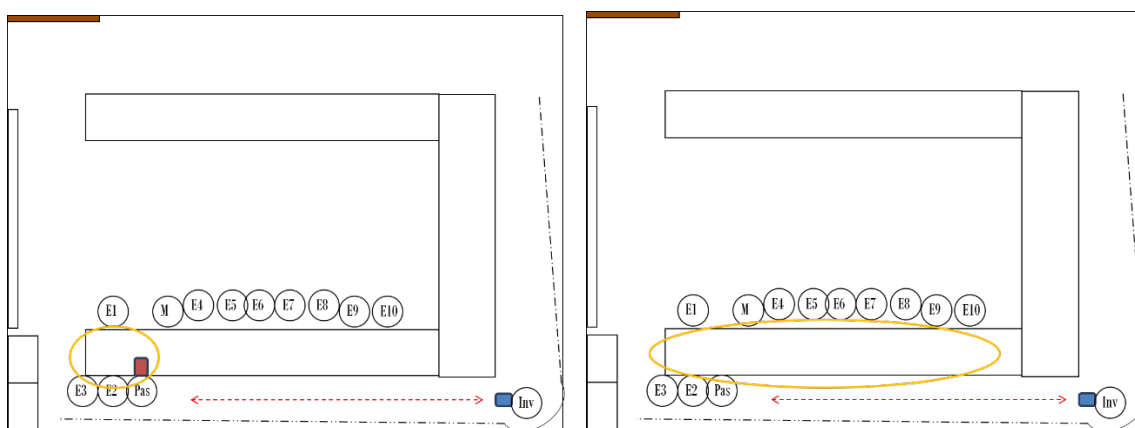
Regresando al Fragmento 13, enseguida describe al equipo lo que “hace” como marcar descripciones textuales que para él estuvieron presentes como “metáforas”, “ritmo y claridad del lenguaje” y otras a las que no puso marca como “normalizar” (véase líneas 38-42). Como también se analizó anteriormente, cada una de estas descripciones son usadas por el pasante para valorar si ellas estuvieron presentes en el trabajo que mostró la psicóloga al interactuar con la familia. En este sentido, convierte al texto en una fuente autorizada de conocimiento y muestra que las representaciones del trabajo de la psicóloga, son filtradas por la codificación previa inscrita en su formato de observación (véase el segundo apartado del siguiente capítulo para una indagación más detallada sobre esto último).

Las representaciones así codificadas, sin embargo, eran dominio únicamente del pasante, pues a diferencia de la guía de entrevista que uso la psicóloga en la entrevista inicial, el formato de observación no lo conocía el resto de los estudiantes. El Fotograma E muestra un momento en el que las inscripciones textuales contenidas en el formato, son compartidas con el equipo por primera vez.

Tanto el pasante como la psicóloga muestran así tener un acceso privilegiado a inscripciones textuales que no tienen sus interlocutores principales (la familia en el primer caso, y el equipo y el resto de estudiantes en el segundo caso). Aunque sea por momentos, el documento les proporciona un recurso que ayuda a particularizar su participación en los encuentros enfocados. En dichos encuentros la herramienta textual caracteriza su participación con una misma visión profesional como el enfoque de soluciones, relevante primariamente para un grupo reducido de participantes con un espacio transaccional muy delimitado por ellos mismos, pero distinguiéndose por la diferente asimetría mostrada con respecto a su dominio de conocimiento de lo que está contenido en las herramientas. La asimetría de conocimiento relacionado con la responsabilidad epistémica (es decir, quién tiene derecho a saber qué) en estos casos, muestra que, en el caso de la psicóloga, ella mantuvo para sí misma el contenido de la guía de entrevista sin que tuviera que compartirlo con la familia. En el caso del pasante, como se mostró en el Fragmento 13, él muestra que el equipo tiene derecho a conocer cierto tipo de información con la cual se valora su trabajo.

Considerando lo anterior, puede decirse que el acceso a las inscripciones textuales, aunque se volvió un foco de atención colectiva, dicha colectividad fue sólo parcial. Esto es, aunque el pasante permitió el acceso visual en cierto momento a los miembros del equipo a quienes retroalimenta, no fue el mismo acceso que tuvieron todos

los demás presentes en el aula. El resto de los participantes sólo escuchamos y observamos de forma pública que el pasante permitió el acceso visual al equipo. De hecho, el que yo tuviera que acercarme (véase el recorrido de “Inv” en las Figuras 4 y 5) para poder captar con la videograbadora lo que estaba escrito muestra que los observadores no sólo necesitan estar cerca formando un espacio que permita un intercambio en el espacio transaccional, sino que requiere entrar a la zona más personal que controla el pasante. Para una comprensión un poco más ilustrativa, las siguientes Figuras 4 y 5 muestran la vista superior del aula con las mismas distribuciones corporales de los participantes, pero con un espacio transaccional diferente en cada encuentro enfocado. Ellas servirán también para mostrar la manera en que este tipo de espacios transaccionales que son formados por los participantes tornan relevante diferentes trayectorias de interacción en las que fue usada y dejó de ser relevante la herramienta.



Figuras 4 y 5. Distribución corporal y espacios transaccionales antes y después de usar el FO

En la Figura 4, al igual que con la psicóloga y la familia en la sala de orientación, la retroalimentación involucró unas pocas personas como el pasante y los miembros del equipo, mientras que el resto de los participantes escuchó y observó el intercambio, pero sin intervenir. La segunda (véase la Figura 5) se conformó después de que el pasante ha terminado de brindar la retroalimentación al equipo y cede los derechos de organización de las acciones a la maestra. Entonces, ella proyecta un nuevo curso de acciones en el que todos pueden participar. Con la solicitud de la maestra de comentarios y observaciones a los estudiantes se prosiguió con el trabajo de retroalimentación, también sobre el trabajo de la psicóloga, pero sin que tuvieran que

recurrir a las inscripciones textuales contenidas en el formato de observación como una fuente autorizada de conocimiento. En su lugar, los comentarios y observaciones de los estudiantes se basaron en su experiencia como observadores y oyentes desde la sala de observación. Nótese, que al igual que en la sala de observación, aquí en el aula también fueron testigos de la primera parte de la retroalimentación guiada por el pasante. No obstante, ahora tienen la oportunidad de intervenir pasando de ser testigos a participantes potenciales de un nuevo intercambio discursivo con instrucciones explícitas para hacerlo. La importancia de mencionar esto, es que la hoja de observación ha dejado de ser relevante en la siguiente actividad, pues se propone llevar a cabo otra tarea en la que el resto de los participantes no necesitan recurrir a un formato de observación, sino que apela a su capacidad para hacer comentarios sobre lo que observaron minutos antes desde la sala de observación.

De este modo, las distintas secuencias de acción no sólo implicaron una diferente redistribución y relevancia del formato de observación, su presencia o ausencia está estrechamente vinculada con las distintas trayectorias interaccionales y, en este sentido, con las actividades que requieren un espacio transaccional distinto aún con la misma distribución corporal de los participantes en el aula (Haddington et al., 2013). Como muestran los diagramas anteriores, fue el caso cuando los participantes se reunieron primero como un pequeño grupo en el que unos pocos interactuaron cara a cara, mientras el resto se posicionó de manera periférica; y posteriormente formando una especie de semicírculo cara-a-cara sin que nadie quedara en la periferia del intercambio, produciendo un nuevo contexto de interacción en el que las hojas que traía consigo el pasante dejaron de ser relevantes. La transición entre uno y otro espacio transaccional ocurrió en el momento en que el pasante cedió los derechos de organización de la actividad a la maestra. En este sentido, el pasante mostró que, aunque sus comentarios estaban dirigidos a un equipo específico, cuando terminó de brindar retroalimentación, tuvo en cuenta la presencia de los demás al ceder el turno de habla a la maestra, y a partir de aquí, todos fueron tomados en consideración. Continuó siendo un encuentro enfocado, pero ahora más amplio.

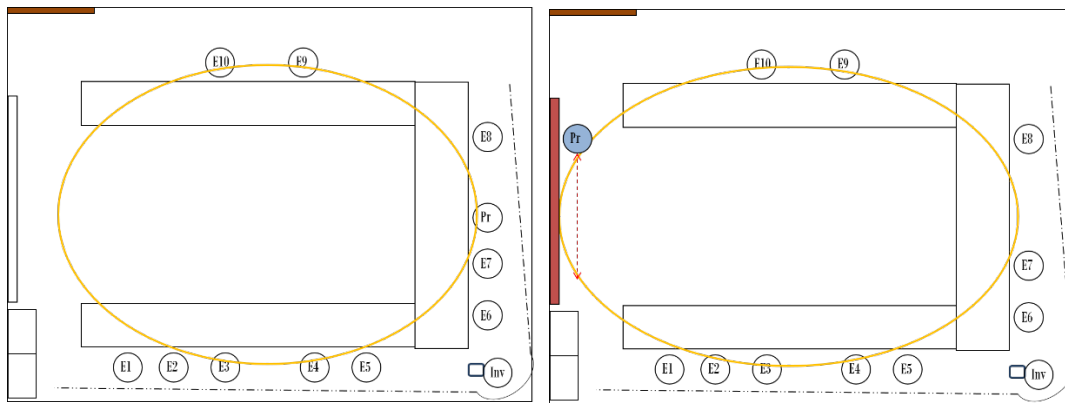
Puede decirse que los encuentros enfocados han tomado distintas configuraciones que ayudan a los participantes en la realización fluida de una tarea dada (entrevista inicial, retroalimentación particular del pasante al equipo, retroalimentación de cualquier estudiante y la maestra). No obstante, también puede señalarse que son logrados con la ayuda de una cierta normatividad a la que se adhieren los participantes

con respecto a los derechos y responsabilidades de hablar y escuchar, de observar y ser observado, y de tener acceso, o no, a la herramienta textual.

5.4.3. El Pizarrón en la actividad de Construcción de Objetivos

En esta tercera sección, los participantes acaban de regresar de su receso. A diferencia de las distribuciones corporales anteriores, sus posiciones en el aula son distintas. Como es habitual en algunas aulas, los estudiantes están ahora sentados en sillas detrás de mesas en forma de U, pero a diferencia de otros espacios, la maestra se encuentra sentada justo al centro de ellos y no en el escritorio frente a las sillas de los estudiantes. Esto es así durante los primeros minutos hasta que la maestra se desplaza hacia el pizarrón, generando una interacción con los estudiantes no sólo discursiva y corporal, sino también material. La maestra, al desplazarse provoca un cambio en el foco de atención, que incluye ahora lo que comienza a escribir en el pizarrón.

Estas dos distribuciones, con la maestra sentada y cuando se ha desplazado hacia el pizarrón permiten apreciarse en la siguientes Figuras 6 y 7.



Figuras 6 y 7. Distribución corporal y espacios transaccionales en el aula

En estas Figuras, la formación que tienen no cambia abruptamente. Los estudiantes se mantienen sentados en forma de U. Con esta disposición, tienen la misma posibilidad de participación oral y con segmentos transaccionales similares. En contraste, la maestra, con su desplazamiento ha comenzado a involucrar en la interacción al pizarrón. Con este dispositivo material involucrado, las inscripciones textuales intervienen de forma distinta a las configuraciones de los encuentros enfocados anteriores. En las anteriores, se privilegiaba el discurso (y el uso de documentos) en los pequeños grupos. Téngase en

cuenta que, en la segunda parte de la actividad de retroalimentación con todos de pie, no fueron relevantes inscripciones escritas para que ellos la llevaran a cabo. Además, a diferencia de las hojas anteriores disponibles sólo para unos pocos, como el pizarrón está incrustado en la pared del aula y, es ampliamente visible para todos, llega a ser relevante conforme transcurre la actividad.

La relevancia del pizarrón como instrumento de apoyo para la maestra puede comprenderse como una herramienta que permitió comenzar a hablar de los elementos constituyentes de los objetivos, así como estructurar un marco de comprensión para su elaboración. Dicha relevancia además recae en que, a diferencia del uso de documentos, aquí no hay inscripciones previas con las cuales incidir en la interacción, más bien, las inscripciones son escritas por la maestra conforma avanza la actividad.

De este modo, el primer uso es escribir en el pizarrón el nombre de un autor y partir de allí para proseguir la actividad primariamente de forma oral. Así, una vez que la maestra ha terminado de hablar sobre la importancia de los objetivos (y en este punto no había requerido de algún apoyo textual), camina hacia el pizarrón para escribir sobre él. Una vez allí, escribe “Mager” (autor de un libro en el que podrían encontrar cómo redactar objetivos) y comienza a hablar sobre los elementos de los objetivos. No obstante, es importante notar que con su desplazamiento corporal (caminando y situarse frente al pizarrón) y el inicio de nuevas instrucciones no sólo logra la transición del tema, también va captando la atención de varios de los estudiantes hacia ella y al pizarrón.

Por otra parte, en el segundo aspecto, al que será dedicado el resto de la sección, mostraré la manera en que el pizarrón contribuyó para la construcción de un marco de comprensión dual centrado en el problema y en la excepción. Este marco de comprensión dual comienza a ser relevante para la actividad en curso cuando la maestra ya se encuentra frente al pizarrón y comienza a escribir. Esto ocurre en el siguiente Fragmento 9a.

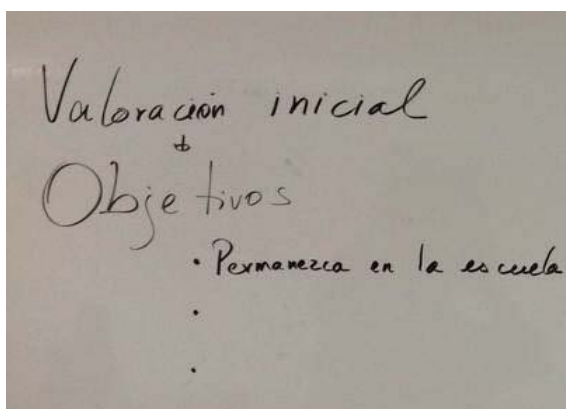
Fragmento 9a: La inscripción del habla

- 27 **Pr:** Entonces, tenemos la valoración inicial
28 *((comienza a escribir en el pizarrón))*
29 **Pr:** Tenemos la valoración inicial.
30 *((escribe en el pizarrón: valoración inicial))*
31 Tenemos los objetivos
32 *((escribe en el pizarrón: objetivos)).*
33 (...)

En este Fragmento es posible apreciar que la profesora menciona “valoración inicial”, escribe éstas palabras y las repite oralmente. De igual modo, menciona “objetivos” y escribe la palabra debajo de las primeras. Así, el uso relevante aquí es el uso de la disposición espacial de lo que la maestra va escribiendo en una columna en el pizarrón, respetando el orden de escritura de acuerdo a su producción secuencial oral. Con estas acciones, el pizarrón como una tecnología material de representación (al igual que los documentos), comienza a movilizar líneas de atención y acción hacia un campo singular significativo (Macbeth, 1998; Suchman, 1988).

Considerando que una de las posibilidades por la preferencia de la formación del grupo en semicírculo es que es posible para todos escuchar y observar las acciones, en lugar de que sea un espacio exclusivo de unos pocos, cuando la maestra pronuncia lo que va a escribir o repite lo que ha escrito durante su propia habla, también está documentando lo que espera que los estudiantes tengan en cuenta y que puede ser relevante para las siguientes acciones.

Como parte de las siguientes acciones, sirva comentar que más adelante, la maestra solicita a los estudiantes que mencionen los objetivos, siendo la primera propuesta que la niña “permanezca en la escuela”. La maestra ha escrito estas palabras debajo de la palabra objetivos y la ha marcado con un punto que proyecta que pueden escribirse más objetivos debajo de este, ya que hay también dos puntos debajo. La siguiente Fotografía 1 ilustra lo anterior como fue escrito en el pizarrón.



Fotografía 1a. La escritura inicial en el pizarrón

El siguiente ejemplo, es tomado del Fragmento 11 e inicia cuando la maestra está por proponer un nuevo curso de acción luego haber explorado qué significa “permanezca en la escuela”.

Fragmento 11a: El problema como paso preliminar del objetivo: una nueva columna

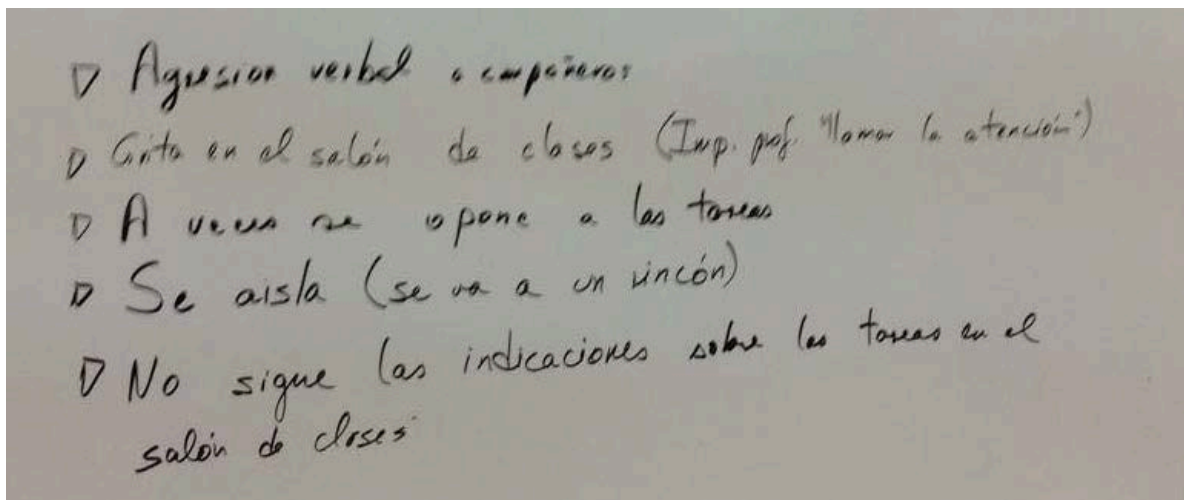
- 91 **E2:** (...) grita en el aula, se para cuando no debe y en una ocasión la directora la mando
92 a su casa
- 93 **Pr:** ((*estando de frente a la parte izquierda del pizarrón se desplaza al otro extremo*))
94 Para pasar allá
95 ((*frente al lado derecho del pizarrón señala al lado izquierdo del pizarrón donde*
96 *había estado escribiendo*))
- 97 **E3:** Aja. Sí
- 98 **Pr:** Porque permanezca en la escuela no me está diciendo lo que necesita decirnos,
99 por eso estoy preguntando algunas cosas.
100 ((*comienza a escribir en el lado derecho pizarrón*))
101 Me voy un ratito a lo que sería el problema. Agresión verbal a niñas o compañeras,
102 a compañeros, verdad?
- 103 **E3:** A compañeros. Aja
- 104 **Pr:** Agresión verbal a compañeros
(...)
- 107 **Pr:** ((*termina de escribir en el pizarrón “agresión verbal a compañeros”*))
(...)
- 110 **Pr:** Agresión verbal a compañeros. Grita en el salón, de repente?
111 ((*comienza a escribir en el pizarrón*))
- 112 **E3:** Sí, ella nos dice que
113 (...)
- 115 **Pr:** ((*termina de escribir en el pizarrón “grita en el salón de clases”*))
116 Grita en el salón de clases

En el Fragmento puede apreciarse que la maestra no solamente solicita respuestas de los estudiantes (como se aprecia en las líneas 91-92), sino que también las respuestas (“no” están diciendo “lo que necesita decirnos”, en la línea 98) están organizando sus acciones (“por esto estoy preguntando algunas cosas” en la línea 99). Debido a ello, la maestra proyecta acciones emergentes que tienen implicaciones en lo que va diciendo y en lo que va escribiendo. Así, la maestra deja de explorar el objetivo “permanezca en la escuela” y antes de ofrecer una explicación, pasa al otro lado del pizarrón y comienza a escribir “agresión verbal a compañeros” (línea 100). Repite lo que escribió (línea 104) y hace una nueva referencia al comportamiento de la niña en el salón a través de una acción como “grita”, solicitando información sobre su ocurrencia: de repente? (línea 110).

Esto también recibe una confirmación de E3 mientras escribe, e inmediatamente que termina de escribir, vuelve a repetir lo que escribió: Grita en el salón de clases.

Esta manera de construir el comportamiento de la niña al tratar con el problema toma la forma de una nueva columna de viñetas enlistadas también en el orden de producción oral. Con esto, la maestra ha comenzado a desplegar un marco de comprensión ante sus alumnos. Hasta este punto, desde la solicitud y exploración de un objetivo, se ha movido hacia otro lugar, en el pizarrón. Muestra que tiene que tomar en consideración algo más, como irse al problema, para poder establecer lo que era prioritario: cuáles son los objetivos. Como se comentó antes, la primera acción fue suspendida, pero no cancelada.

A continuación, la maestra prosigue enlistando una serie de comportamientos que va proponiendo (varias de las cuales retoma de comentarios de los alumnos) y sus estudiantes confirmando. La siguiente Fotografía 2 ilustra la lista completa de problemáticas que escribió la profesora.



Fotografía 2. Problemas en el salón de clases

Finalmente, la maestra completa el despliegue de la comprensión dual al tomar cada una de las problemáticas enlistadas y solicitando a los estudiantes que busquen excepciones a ellas. El siguiente Fragmento 12 a muestra lo anterior.

Fragmento 12a: Uso de excepciones

- 141 **Pr:** Ah, aquí es donde empezamos a usar las excepciones para poder tener en
142 términos afirmativos. Qué vamos a hacer? Todo el tiempo está peleando con
143 sus compañeros?
144 ((risas))
145 **E5:** En algunas ocasiones, bueno, dijo que a veces llegaba, pero era muy raro,
146 que a veces llegaba y había estado jugando con su amiguita
147 **Es:** Jugar ((pronuncian varios estudiantes))
148 **E2:** Jugar con sus compañeros
149 **Pr:** Con sus compañeros
150 ((escribe en el pizarrón “jugar con sus compañeros”))
151 (...)
152 **Pr:** Entonces, en lugar de agredir lo que estamos buscando es que pueda jugar
153 con sus compañeros. Que ((nombre de la niña)) juegue porque- préstame el
borrador
154 **E1:** ((pasa el borrador a la maestra))
155 **Pr:** Que ((nombre de la niña)) juegue
156 ((la maestra borra “jugar” y escribe “juegue”))
157 No se nos vaya olvidar nuestro sujeto. Que ((nombre de la niña)) juegue con
158 sus compañeros. Siempre está gritando en el salón de clases?

En este Fragmento, es posible apreciar la indicación de la maestra de que “aquí es donde empezamos a usar las excepciones”. Con esta indicación, la maestra pregunta a los estudiantes “Todo el tiempo está peleando con sus compañeros?” (línea 141), lo cual genera risas (línea 142). No obstante, una estudiante responde y con base en lo que dijo la familia menciona que “a veces” “había estado jugando con su amiguita” (línea 143). Varios estudiantes toman el verbo en esta contribución como relevante y casi al unísono pronuncian “Jugar” (línea 144). Una estudiante y la maestra complementan el verbo “jugar” “con sus compañeros” (líneas 148 y 149). La maestra entonces escribe “jugar con sus compañeros” (línea 150) delante de una llave que ha escrito para enlistar los objetivos más específicos que se incluyen bajo el objetivo más general “que permanezca en la escuela”. Una vez que la maestra ha escrito este objetivo, más adelante borra el verbo “jugar” y escribe “juegue” implicando que en lo que escribió está dado por sentado que este objetivo es algo que tiene como sujeto a la niña. Finalmente, la maestra aborda la siguiente viñeta enlistada como problema, y solicita una nueva excepción a los estudiantes con la pregunta “siempre está gritando en el salón de clases?”.

A partir de todo lo anterior, puede decirse que la organización de las acciones, luego de suspender la tarea de mencionar “cuáles son los objetivos” y explorar uno, tuvieron como sus ejes, la producción de caracterizaciones del comportamiento de la niña como problemas y como excepciones. Esta organización estructuró un marco de

comprensión que se fue desarrollando paulatinamente. La estructura del marco de comprensión estableció los pasos necesarios para obtener los objetivos de forma visible, como una representación detallada de los requerimientos, obtenidos a través de las preguntas que va haciendo la maestra y las respuestas que van aportando los estudiantes, de sugerencias aceptadas-seleccionadas por ella para que formen parte de la escritura en el pizarrón.

El uso del pizarrón por parte de la maestra para crear el marco de comprensión fue un logro práctico, corporeizado. De manera relevante, cada siguiente caracterización sobre las excepciones, se recupera y ordena a partir de las caracterizaciones dispuestas en la columna sobre los problemas. Puede decirse que, si bien los participantes van factualizando los hechos de la columna de los problemas, los hechos de la segunda columna los desafían como omnipresentes en el comportamiento de la niña. La manera en que se buscaron y encontraron excepciones a los problemas establecidos llegó a ser la manera en que se construyeron los objetivos

5.4.4. Conclusiones

Este apartado se ha concentrado en el contexto material de la práctica referencial. Para hacerlo fue necesario poner un foco en el papel de las inscripciones textuales incorporadas en algunas herramientas (como la GE, el FO y el Piz) y cómo ellas eran (visibles y) usadas en cursos de acción que organizaron la distribución corporal de los participantes.

Tomando como punto de partida las actividades analizadas en los tres apartados anteriores como la orientación psico-educativa (OP), la actividad de retroalimentación (RET) y la construcción de objetivos (CO), pudo apreciarse que cada actividad fue desarrollada de manera distinta. En la primera, un equipo brindó atención profesional supervisada a una familia a través de intercambios discursivos, mientras que el resto de los participantes observaron y escucharon lo que allí ocurría. Estas acciones se convirtieron en elementos imprescindibles para participar en las siguientes actividades. Tanto los que participaron como los que observaron crearon las referencias-representaciones o caracterizaciones de las personas que llegaron a ser el tema principal tratado. Primero se centraron en las caracterizaciones del trabajo de la psicóloga, y después en las caracterizaciones del comportamiento de la niña. Uno de los

requerimientos implícitos al representar a las personas, no obstante, fue hacerlo bajo un marco de comprensión profesional que proporcionó el enfoque de soluciones.

En el primer escenario, las diferentes referencias producidas se establecieron con un acceso de primera mano sobre lo que ocurría en OP debido a que los participantes pudieron monitorear el intercambio discursivo conforme se desarrollaba. Así, cada uno contaba con una base epistémica independiente sobre lo ocurrido, y con ella podían llegar a participar verbalmente en RET y CO. Sin embargo, como en este apartado pudo apreciarse, hubo participantes que no dependieron de la mera observación y escucha para participar u organizar las participaciones. Participantes como la psicóloga, el pasante y la maestra, en algunos momentos llegaron a hacer uso de herramientas para incidir en los cursos de acción en los que estaban involucrados. Las herramientas que usaron como la GE, el FO y el Piz, respectivamente, les permitieron involucrarse en los cursos de acción, ya sea apelando a las inscripciones textuales contenidas en ellas, en los primeros dos casos, o construyéndolas, en el tercero.

De forma más específica, el análisis mostró la manera en que este tipo de materialidades como las herramientas tuvieron un impacto en los cursos de acción y en la manera en que se incitaba a representar a las personas. Puede decirse que este fue un aspecto del análisis del contexto de la práctica referencial. Otros más, fueron la distribución corporal en el espacio de los escenarios, así como el acceso visual que ésta distribución corporal permitía hacer sobre el texto inscrito en las herramientas. A estos temas dedico el resto de la conclusión.

Como en esta investigación fue relevante destacar el papel de las inscripciones textuales, puede señalarse que, al recurrir a sus herramientas (guía de entrevista, formato de observación y pizarrón), los participantes lograron especificar diversas conexiones a través de ellas, caracterizando a personas (como la psicóloga o la niña), los contextos en los que se relacionan, así como a la manera en que lo hicieron. Sin pretender ser exhaustivo, pues en otros apartados ya se ha abordado, la caracterización con el uso de documentos, indexa parte del mundo de la persona representada, de situación en situación. Lo relevante es que no se realiza cualquier caracterización, debido a que las herramientas tanto permiten como restringen la comprensión de las acciones representadas, de acuerdo a las prioridades de la actividad. Así, el pasante muestra tener la consigna de hacer observaciones sobre la actuación de la psicóloga y en éstos términos, su herramienta ayuda y restringe la incitación de caracterizaciones.

De igual modo, las preguntas que hace la psicóloga, al estar incluso numeradas, presuponen un cierto orden y tópico de indagación sobre las experiencias de la niña y su familia. Por su parte, la maestra mostró que para hablar del comportamiento de la niña y escribirlo sobre el pizarrón, primero tuvo que establecer el tema como problema o su excepción, y después organizar las participaciones en torno a estas experiencias.

Puede también decirse que para lograr cada una estas representaciones en la interacción, la distribución corporal para el logro conjunto de tareas fue crucial. Así, cuando los participantes estuvieron físicamente distribuidos en dos partes, como en la cámara de Gesell, la propia división estuvo relacionada con la labor que desempeñaron. Es decir, unos actuando y otros observando la actuación. Algo similar ocurrió en la actividad de retroalimentación con la diferencia de que la observación y escucha de la retroalimentación brindada por el pasante al equipo, no exigió que hubiera un espejo unidireccional. Aun así, la división de labor fue similar, unos actuando y otros observando y escuchando, y en este sentido, se reprodujo en el aula un encuentro enfocado similar al ocurrido en la sala de orientación. Estas situaciones cambiaron en la segunda parte de la retroalimentación y en la construcción de objetivos, ya que todos podían participar. De este modo, las distintas distribuciones corporales en el espacio de los escenarios pueden permitir a los participantes volver sus propias acciones visibles y monitorear las acciones de los otros. Como se observó, si bien esto puede hacer más eficiente el trabajo permitiendo que otros lo lleven a cabo sin interrupciones, también puede tener que ver con una forma de trabajo organizada socialmente, como una distribución de derechos y obligaciones que me parecieron implícitos, pero desconozco si hubo acuerdos previos (al trabajo de campo) explícitos para seguir normas de esta manera.

Al tomar en consideración las disposiciones de los cuerpos de los participantes dentro del espacio, es posible atender cómo la organización del habla está relacionada con ellas. Las formaciones enfocadas fueron un lente a través del cual fue posible diferenciar distintas maneras en que los participantes recurrieron a dichas disposiciones. De esta forma, pudo observarse que las prácticas referenciales fueron hechas de acuerdo a cursos de acción específicos en encuentros enfocados que facilitaban o dificultaban la atención mutua y al acceso visual personal o compartido hacia las herramientas que les sirvieron de ayuda.

En este caso, en la realización de cada una de sus actividades en diferentes escenarios, los participantes dependieron tanto de su propia movilidad corporal para desplazarse en, y entre, escenarios, así como de la movilidad de sus herramientas. En

el primer caso, la GE fue incorporada desde el principio de la actividad y la psicóloga acudió a ella en diversos momentos, pero en todos ellos, restringió el acceso visual a sus interlocutores. En contraste, el pasante recurrió a la hoja que traía consigo en cada observación y comentario que hizo al equipo. Además, aunque la mayor parte del tiempo el acceso visual fue restringido hubo un momento que el acceso fue permitido. Ello lo logró el pasante al permitir entrar a sus interlocutores en el sector personal que él controlaba.

Aunque puede pensarse que la permisibilidad de acceso a los documentos, en ambos casos, fue exclusiva de los miembros de la comunidad académica local, éste no fue el caso. A diferencia de la GE de la que todos conocían su existencia y contenido, del FO no todos lo conocían y en esta actividad el equipo fue el único que tuvo acceso a su contenido (y por pocos instantes, el investigador; para ampliar un poco más sobre este documento y su contenido, véase el segundo apartado del siguiente capítulo). Por su parte, la maestra tornó relevante el pizarrón al acercarse y escribir sobre él. Sin embargo, su propia movilidad corporal de un lado a otro del pizarrón y la manera en que escribió sobre él en distintos lugares permitió una estructuración particular de lo que iba inscribiendo. Este fue el único medio de representación visible para todos y cuyas inscripciones estaban siendo creadas en ese momento. En contraste, tanto la GE como el FO contenían inscripciones pre-determinadas, es decir, se presentaron como productos escritos terminados. Puede decirse también que, en ambos documentos, a diferencia del pizarrón, su presentación como hojas impresas e inscripciones más pequeñas no permitía una visibilidad colectiva a cierta distancia. La anterior puede ser una razón por la que los documentos operaron en ambos casos en encuentros enfocados con unos pocos participantes (aunque sólo el pasante permitió el acceso, la psicóloga también pudo hacerlo). En ambos casos, también ocurrió que el resto de los participantes monitoreaban las acciones y durante la mayor parte del tiempo, parecieron respetar no sólo los sectores personales, también los espacios transaccionales.

Con el estudio de la práctica referencial en su contexto material se proporcionó en este apartado una capa analítica más en cuanto a la manera en que los participantes usan herramientas y sus inscripciones en la interacción. Esta ruta que permite conocer el uso de documentos en cursos de acción, también visibiliza la manera en que se crean los mundos significativos de las personas cuando los usan en los encuentros enfocados. En esta misma línea, es gracias a la ocurrencia de la práctica referencial que pueden mobilizarse evocaciones verbales de lo ocurrido en la OP. En este sentido, la

organización espacial de los grupos enfocados, de acuerdo a los cursos de acción relevantes, así como la visibilidad y papel de las herramientas, fueron parte del contexto material en que la práctica referencial tuvo lugar.

Finalmente, cabe mencionar que el logro de la práctica referencial no sólo es un interés de investigación, sino que los propios participantes mostraron su relevancia práctica. Del mismo modo en que la práctica referencial es relevante, aquí también mostraron serlo, las inscripciones y los documentos que las contenían. Por esta razón, en el siguiente capítulo presento tres análisis que toman como su punto de partida, las herramientas que aquí fueron relevantes durante las tres actividades. Esto es, busco complementar el análisis interaccional, con el trabajo documental que los propios participantes también llevaron a cabo.

6. INSCRIPCIONES Y MOVILIZACIONES EN EL TRABAJO DOCUMENTAL: LOS VÍNCULOS ENTRE EL TEXTO Y LA INTERACCIÓN

Introducción

En el capítulo anterior, se analizaron algunos episodios interaccionales de la actividad de Orientación Psico-educativa (OP), de la actividad de Retroalimentación (RET) y de la Construcción de Objetivos (CO). Puede decirse que cada una de ellas fueron parte de un mismo caso, pero llevadas a cabo en dos escenarios distintos de una clínica multidisciplinaria. La primera actividad se llevó a cabo en una cámara de Gesell y las otras dos en el aula. En la primera se brindó atención profesional supervisada y en las siguientes se habló de lo que ocurrió en la primera. Si bien fueron actividades distintas e incluso presentaron diferentes prácticas discursivas en la misma actividad, los participantes mostraron que estaban relacionadas y que la segunda y tercera, dependieron de la primera, al invocar diferentes caracterizaciones de relaciones y personas para llevar a cabo sus tareas. Entonces, hablar en la actividad de OP no es lo mismo que hablar sobre la actividad de OP. El habla en la OP trató primariamente sobre el comportamiento de la niña en la escuela y en casa. Es decir, para brindar atención psico-educativa, fue necesario recurrir a lo que ocurrió en otros contextos fuera de la clínica y relevantes para la familia, y, por ende, para los propios psicólogos. Hablar sobre la actividad de OP ocurrió en otras actividades analizadas como las actividades de RET y CO. Puede decirse que la evocación de las prácticas referenciales en éstas últimas actividades fueron principalmente dos: caracterizaciones del trabajo de la psicóloga (en RET como ocurrió en OP) y caracterizaciones del comportamiento de la niña (en CO como ocurrió en OP).

En lo anterior, puede apreciarse que las diferentes caracterizaciones de la niña fueron movilizadas desde otros contextos a la OP y que éstas junto a las de la psicóloga (como actuaron en OP) fueron a su vez movilizadas a RET y CO. En otras palabras, estudiar la práctica referencial verbal en el anterior capítulo permitió saber la manera en que las caracterizaciones de personas que participaron en un evento como OP, viajaron y se discutieron en el aula. Esta es una manera de saber que lo que ocurrió en un evento tuvo impacto en otros. Y el que las últimas actividades recuperen como sus temas el comportamiento de la niña y las acciones de la psicóloga no es azaroso, ya que está en

línea con dos ejes de la docencia que se promueven en esta universidad: brindar atención a la comunidad y formar a estudiantes de psicología.

Cabe señalar que en el capítulo anterior la movilización de estas caracterizaciones de personas fue mayormente verbal. No obstante, como se mostró en el último apartado, las inscripciones textuales también jugaron un papel relevante para la manera en que se usaron o construyeron las referencias-representaciones-caracterizaciones. Ello permitió también reconocer que las prácticas de escritura estabilizadas (en los documentos) o creadas (en el pizarrón) intervinieron de distinto modo en la interacción. De este modo, las tres herramientas fueron relevantes por el uso o construcción de descripciones relevantes para el desarrollo de sus actividades.

Lo anterior, justifica el interés por ampliar el análisis sobre el trabajo documental que llevaron a cabo los participantes. Tomando como punto de partida las inscripciones textuales incorporadas en las herramientas, se procedió a indagar el papel que ellas desempeñaban más allá de los contextos interaccionales, pero buscando complementar su papel en ellos. Siguiendo el mismo orden en que los participantes desarrollaron las actividades, los apartados de este capítulo comienzan el análisis con cada una de ellas: 1) la guía de entrevista, 2) el formato de observación, y 3) el pizarrón.

De manera similar al análisis sobre las representaciones verbales del comportamiento de la niña y de las acciones de la psicóloga, aquí se muestran los recorridos por los que pasaron las inscripciones textuales, antes (cuando fue el caso) y después de haber sido reconocida su importancia en los contextos de interacción.

Si en el anterior capítulo fue importante señalar que las inscripciones textuales fueron parte de la interacción en la cámara de Gesell y en el aula, en éste capítulo, se destaca el papel de la interacción en la conformación de las inscripciones textuales a través del análisis de las prácticas de escritura que pueden identificarse en los documentos como productos terminados.

Junto a este análisis de las prácticas de escritura, se profundiza en el trabajo documental que llevan a cabo los participantes con el objetivo de obtener una mayor comprensión del modo en que el texto influye en el logro de las prácticas referenciales verbales y cómo éstas prácticas se representan en el texto. En otras palabras, este capítulo brinda una mayor comprensión de los vínculos entre la interacción y el texto (y viceversa) a través de las movilizaciones relacionadas con las caracterizaciones.

Para estudiar las movilizaciones, siguiendo a Lynch (1991) es importante tener en cuenta que “la escritura y la práctica pueden mostrar distintas movilizaciones o

circulaciones de una a otra o entre estas dos formas de comunicación”. Para los participantes, la utilidad de las movilizaciones tiene que abordarse de forma muy particularizada atendiendo a que pueden cumplir con algún propósito específico y temporal. La manera en que una investigación pueda hacer visible al lector toda esta complejidad requiere de romper con la “utilidad” de emplear categorías de análisis que filtren todos los análisis y los “aplanen” dejando de lado la singularidad de cada práctica discursiva o textual, en la que la referencia se ponga en juego. Así, el estudio de la movilización de las representaciones, tiene que ser también parcial, pues implica sólo una serie de vistazos a momentos (en la interacción) o lugares (en el texto) en que son de algún modo relevantes.

Con esto en cuenta, cada apartado de este capítulo está diseñado para rastrear vínculos entre la interacción y el texto, pero sigue de manera específica el uso particular que las inscripciones o el discurso verbal tienen en la construcción de la práctica referencial (verbal o escrita) antes y/o después de su movilización. A pesar de estas especificidades, puede decirse que en los tres apartados se intenta responder en algún grado las siguientes preguntas generales: ¿Cómo son usadas las prácticas referenciales escritas de la niña y la psicóloga en los documentos? Y ¿cómo se movilizan las inscripciones de documento a documento, de documento a la interacción, o bien, de la interacción a las inscripciones?

Para responder a estas preguntas, en cada apartado identifiqué prácticas referenciales escritas y rastree una línea de continuidad desde el trabajo desarrollado interaccionalmente hasta los documentos que se tornaron relevantes. Así, la descripción analítica del trabajo documental presenta descripciones etnográficas de cómo los participantes (los agentes de la representación, como el equipo a cargo del caso, el pasante o la maestra) evocaron, incidieron en, o generaron, las representaciones (caracterizaciones de la niña o la psicóloga) y cómo están siendo usadas en las herramientas o tecnologías de representación (documentos impresos o digitales y video). En este sentido, también en algún grado, los análisis tienen en cuenta que el discurso hablado o escrito de una profesión puede entenderse como un discurso que estructura y fundamenta un particular orden de relación entre los agentes de la representación, las tecnologías de la representación y aquello que representan (Suchman, 1988; Woolgar, 1991).

Al analizar los textos, seguí la sugerencia etnometodológica de tratar de ver el mundo como un interno lo ve, asumiendo que la visión de los participantes es distinta a

la del analista. Para ello, el investigador toma en cuenta todos los recursos disponibles que tenga a mano e intenta aproximarse a la manera en que los participantes aprenden a ver cómo les dicta su profesión. Por ejemplo, para analizar los textos, el analista tiene que tener en consideración la manera en que los participantes llevaron a cabo sus prácticas de entrevista frente al cliente (aprender haciendo aquí y ahora en un caso real), la manera en que brindan y reciben retroalimentación en discusiones entre pares y más expertos (pasante y maestro), o participan de forma colectiva en la construcción de objetivos que ellos mismos asumen que puede desear lograr la familia. Se tiene en cuenta también que en estos casos, los participantes ya han dado muestras de estar familiarizados, o empezar a familiarizarse, con el uso de una terminología técnica y su aplicación (del enfoque de soluciones), tanto verbal como textualmente y que están comprometidos con exigencias institucionales como hacer una entrevista inicial, valorar el desempeño mostrado, rendir cuentas del desempeño y del desarrollo del caso, así como planear las siguientes actividades y repetir el ciclo en cada sesión. Con estas consideraciones, las fuentes de datos fueron muy diversas. Partiendo de las herramientas relevantes, ellas mostraron conexiones con otros documentos como reportes de sesión, reportes de desempeño del psicólogo, plan de sesión, otros formatos y hasta un video. A ellos, se incorporaron una entrevista y diversos episodios interaccionales tomados de los que ya fueron analizados, expandiéndolos o presentando otros nuevos.

Finalmente, el capítulo está conformado por tres apartados. Cada uno comienza con una herramienta que resultó relevante durante la interacción. A continuación, presento una breve descripción de cada uno de ellos.

El primer apartado comienza el análisis con la Guía de Entrevista y se analiza el vínculo entre éste documento y otro como el Reporte de Desempeño del Psicólogo, y ambos con la interacción, tanto en la sala de observación como en la actividad de retroalimentación.

El segundo apartado que da inicio con el Formato de Observación, amplía el análisis de su uso en la actividad de retroalimentación, y se muestra como un documento en construcción al complementar el análisis con una narrativa sobre su producción y transformación.

Por último, el tercer apartado rastrea el viaje de las inscripciones, desde unas fotografías que capturaron el texto del pizarrón, hacia distintos documentos, episodios de interacción y un video.

6.1. LAS INSCRIPCIONES TEXTUALES COMO GUÍAS DE ACTUACIÓN Y DE RENDICIÓN DE CUENTAS: LA REPRESENTACIÓN ESCRITA EN EL REPORTE DE DESEMPEÑO

En este apartado, analizaré la manera en que dos documentos como la Guía de Entrevista (GE) y el Reporte de Desempeño (RD) se vinculan entre sí y con la interacción, tanto en la sala de observación como en la actividad de retroalimentación. Cabe comentar que la Guía de Entrevista, forma parte de un conjunto de formatos digitalizados y distribuidos por la maestra a cada estudiante, y en este caso está diseñado para orientar el rumbo de la entrevista inicial. Puede decirse entonces, que al estar diseñados para que los usen los estudiantes, ellos son sus receptores directos (Meredith y Potter, 2014). Por otra parte, el Reporte de Desempeño es un documento creado después las actividades en el aula, para dar cuenta del trabajo realizado por la estudiante-psicóloga en la misma actividad de Orientación Psico-Educativa. En contraste al anterior, este reporte que elaboran los estudiantes fuera del aula tiene como su receptora directa a la maestra.

En la primera sección, con el objetivo de mostrar el papel que tuvo en la Práctica Supervisada el documento de Guía de Entrevista en el caso analizado, retomaré y ampliaré la información que ya he expuesto en el capítulo anterior. A partir de ello, mostraré la movilización de estas inscripciones en la GE hacia el reporte de desempeño. La relevancia de lo anterior es mostrar la manera en que un equipo de estudiantes (a cargo de caso) usan las inscripciones para representar a través de ejemplos el desempeño profesional de la estudiante que fungió como psicóloga (en adelante me referiré a ella como psicóloga, por el rol que tomó en la orientación psico-educativa y debido a que así se refieren a ella en los documentos).

En la segunda sección analizo las representaciones escritas del desempeño de la psicóloga en la entrevista inicial a través de dos ejemplos. En ambos ejemplos, el foco principal es la manera en que el equipo ensambla y articula textualmente el desempeño de la psicóloga.

Al final discutiré la manera en que los documentos jugaron un papel, como parte del trabajo documental, en su formación como estudiantes responsables de brindar atención profesional supervisada y de rendir cuentas de este trabajo.

6.1.1. De la guía de entrevista al reporte de desempeño: La reproducción de las descripciones formales

Puede decirse que el uso de la GE fue un requerimiento institucional en el sentido de que la maestra promovió su uso para trabajar desde el enfoque de soluciones, aunque con la opción de que los estudiantes pudieran recurrir a otros enfoques (y crear un nuevo formato) si lo consideraban necesario. En este caso, como se pudo apreciar en el último apartado del capítulo anterior, el equipo decidió usarlo durante la entrevista inicial. En consecuencia, todo el grupo estaba familiarizado con el formato. Considerando que fue relevante para la indagación que llevo a cabo la psicóloga con la familia, a continuación, ampliaré un poco más este punto al atender a la estructuración y el contenido en las inscripciones textuales como se muestra en el siguiente recorte del documento.



Programa: Comunicación Educación y Familia
Entrevista para casos de comportamiento
Patricia Bañuelos Lagunes

Nombre del niño:	Nombre Psicólogo:
Edad:	Nombre Psicólogo:
Grado escolar:	Fecha de Entrevista:
Dificultad principal:	Persona que solicitó el servicio:

1. ¿Qué es lo que los hizo venir aquí o solicitar el servicio? (Anotar cada una de las dificultades que mencionen)

Para cada una de las dificultades mencionadas realizar las siguientes preguntas

2. Qué es lo que hace específicamente el hijo. Se pueden pedir dos o tres ejemplos de cuando ocurre el comportamiento del niño.
3. Desde cuando se presenta la dificultad (si no recuerdan preguntar por algún dato de referencia como edad o grado escolar)

Recorte de la primera hoja de la Guía de Entrevista

Este recorte, amplía el contenido del documento como fue mostrado en el apartado 4 del capítulo anterior. En dicho apartado mencioné que la maestra aludió al documento indicando que la psicóloga había cumplido con “los puntos que tenía que cumplir”, ratificando de este modo, que el documento diseñado para los estudiantes, fue usado adecuadamente. Así, puede decirse que la tarea de la psicóloga estuvo estructurada en

puntos, aunque durante la interacción no fueron explícitos. Más adelante, presentaré en una tabla todos los puntos numerados en la guía, por el momento describiré lo que este formato comparte con otros documentos y de este modo, presenta indicios de los requerimientos institucionales que son imprescindibles para documentar los casos.

Así, todos los documentos incluyeron como una característica institucional distintiva en este grupo, el logotipo (esquina superior izquierda) que tiene incorporado las iniciales (PCEF) del programa como se escribe en el otro extremo superior derecho: Programa Comunicación, Educación y Familia. Esto es seguido por el título del documento y el nombre de la profesora. A continuación, en dos recuadros se encuentran los datos que tienen que ser incorporados para identificar cada uno de los casos, así como del psicólogo que guía la entrevista.

Con cada detalle específico (nombre, edad, grado escolar y dificultad principal del niño, así como la fecha de entrevista y la persona que solicita el servicio), el caso comienza a ser caracterizado como una sesión de orientación en la que se espera que intervengan distintas personas, mínimamente, el niño, el psicólogo y la persona que solicita el servicio. El uso de la categoría institucional de “psicólogo” en el escrito, marca un estatus distintivo frente a otras categorías de pertenencia como la familia, entre las que podría incluirse al niño, pero en lugar de solamente mamá o papá, se implica que puede ser otra persona, siempre y cuando haya solicitado el servicio psico-educativo, y junto con el niño se les designe como usuarios del mismo. Aunque es incierto quien solicita el servicio, ésta persona (o familiar), el niño y el psicólogo quedan establecidos como los incumbientes principales del caso.

Teniendo en cuenta que el documento lleva por título “Entrevista para casos de comportamiento” que tiene que realizar el psicólogo como parte de su formación, el resto del documento comienza a instruir, en una serie viñetas numeradas, el trabajo que habrá de llevarse a cabo en la entrevista inicial. El conjunto de puntos inscritos, se marcan (véanse los signos de interrogación en 1) o son imputados (véase “las siguientes preguntas” que abarcan del número 2 en adelante) como preguntas que instruyen al estudiante que fungirá como psicólogo(a) en su indagación con la familia. No obstante, las preguntas instruidas son muy generales, están diseñadas para ser implementadas en cualquier caso de comportamiento. Puede decirse que en su forma escrita son descripciones formales, libres de contexto y se contextualizan en la práctica. De este modo, para que la psicóloga logre darle vida al “texto” de las descripciones formales en la entrevista, las preguntas tienen que ser comprendidas como tales, en la práctica,

cuando generen una respuesta que las suplemente. En el grado en el que el respondiente y la psicóloga las vuelvan comprensibles en la práctica, es como ellas pueden llegar a ser incitadoras de una respuesta relevante de la que puedan destacarse algunos temas de interés capital para el equipo a cargo, pero como se mostró antes, también es relevante para el resto del grupo cuando observan su trabajo. En términos de la visión o marco de comprensión profesional, el documento proporciona guías diseñadas para iniciar secuencias de acciones en las que se susciten respuestas que puedan ajustarse al marco de comprensión pre-determinado y sea posible para todos “ver” si se sigue o no la agenda profesional instruida. De seguirse la agenda instruida, como pudo también apreciarse en el capítulo anterior, las distintas indagaciones junto con las respuestas que suscita podrán incorporarse al marco de comprensión de habla centrada en el problema y habla centrada en la solución. Para este grupo, tanto las indagaciones de la psicóloga como las respuestas de la familia centradas primariamente en el comportamiento de la niña, son de vital importancia.

No obstante, aunque la GE ofrece un recurso a la psicóloga para interactuar con la familia, y que la psicóloga y la familia tienen un acceso diferencial con respecto a las preguntas instruidas, la responsabilidad de uso de este documento recae en lo que la psicóloga y su equipo hacen (durante la entrevista inicial) y en lo que harán después con él. Lo que identifiqué, fue que el equipo uso parte de la GE para instrumentar un nuevo documento que denominaron Reporte de Desempeño del Psicólogo (RD). La siguiente Tabla 3 muestra las descripciones formales contenidas en ambos documentos.

DESCRIPCIONES FORMALES DE LA GUÍA DE ENTREVISTA	DESCRIPCIONES FORMALES DEL REPORTE DE DESEMPEÑO
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es lo que los hizo venir aquí o solicitar el servicio? (Anotar cada una de las dificultades que mencionen) 2. Qué es lo que hace específicamente el hijo. Se pueden pedir dos o tres ejemplos de cuando ocurre el comportamiento del niño. 3. Desde cuando se presenta la dificultad (si no recuerdan preguntar por algún dato de referencia como edad o grado escolar) 4. Qué diferencia hay entre la forma en que se inició y la forma en que se presenta en la actualidad. 5. En donde se presenta la dificultad y quienes intervienen (escuela, calle, hogar del niño, casa de abuelos) 6. Cuando se presenta: cuando debe hacer algo que se le asigna; cuando el niño quiere algo; cuando están presentes o ausentes algunas personas; en alguna hora, lugar o situación específica. 	<p>Momento de la entrevista / Acciones favorables</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación del psicólogo y de su equipo de trabajo ➤ Presentación de la forma de trabajar durante la sesión ➤ Iniciar la entrevista inicial interactuando con la persona a quien se refiere (nombre de la niña) ➤ Se indagan datos personales de cada uno de los involucrados en la sesión ➤ Indagar motivo de consulta (1) ➤ Se pueden pedir dos o tres ejemplos de cuando ocurre el comportamiento del niño (2)

<p>7. Con que frecuencia o duración se presenta: día, semana, mes.</p> <p>8. Cómo afecta en la vida del niño esa dificultad (externalización)</p> <p>9. De qué manera afecta la vida de la madre o del padre: De qué forma afecta la interacción entre ellos. De qué forma afecta la vida familiar.</p> <p>10. De qué forma contribuyen, el hijo y la madre o tutor, para que la dificultad permanezca en sus vidas.</p> <p>11. Cómo han tratado de resolver el problema y qué resultados han obtenido</p> <p>12. Excepciones</p> <p>13. Objetivo o meta específica en relación al niño: describir comportamiento o evidencia de que se logró la meta. Descrita en términos afirmativos.</p> <p>14. Objetivo o meta en relación a los padres o tutores, se le pregunta al niño que le gustaría que hicieran o cambiaran sus padres, ayudar a que quede expresada en forma concreta y afirmativa.</p> <p>15. Escala. En una escala del 0 al 10, donde 0 es la situación de mayor dificultad y 10 cuando hayan logrado completamente la meta, donde se sitúan (la madre o tutor y el niño, a cada quien se le asigna un número) en este momento. A qué número quieren llegar la siguiente semana; cuál es la diferencia entre los dos números; cómo van a lograr llegar al número asignado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En donde se presenta la dificultad y quienes intervienen (escuela, calle, hogar del niño, casa de abuelos) (5) ➤ Cambio de cubículo ➤ Soluciones intentadas y resultados obtenidos (11) ➤ Personas involucradas en la dificultad (5) ➤ De qué manera afecta la vida de la madre o del padre: De qué forma afecta la interacción entre ellos (9) ➤ Excepciones (12) ➤ Preguntar sobre la dificultad a todos los involucrados (5) ➤ Secuencia de los hechos <p>Aspectos en general</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ritmo ➤ Lenguaje no verbal <p>Momento de la entrevista / Acciones que pueden mejorarse</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Evitar muletillas ➤ Evitar preguntas múltiples ➤ Cambio de cubículo ➤ Cómo afecta en la vida del niño esa dificultad (externalización) (8) ➤ De qué manera afecta la vida de la madre o del padre: De qué forma afecta la interacción entre ellos (9) ➤ Cuando se inicia la entrevista con Fernanda
--	--

Tabla 3. Descripciones formales contenidas en la Guía de Entrevista y en el Reporte de Desempeño del Psicólogo

En la Tabla 3, que muestra el contenido de las descripciones formales de dos documentos distintos como la GE y el RD, hago dos diferentes transcripciones de su contenido. Del primer documento, transcribí sólo las preguntas numeradas. Lo que omito en la transcripción, fue descrito anteriormente como lo que todos los documentos comparten, y puede apreciarse en el recorte de la GE. Del segundo documento transcribo los momentos de la entrevista que el equipo consideró como favorables en el orden en que se presentan en el reporte. Lo que omito es la información de identificación del documento, los recuadros similares a los que describí sobre el primer documento y las descripciones específicas de las acciones favorables asociadas al “momento de la entrevista”. Para acercar un poco más al lector sobre lo que transcribo del RD, téngase en cuenta que inmediatamente después de los recuadros informativos, en éste aparece una tabla con el siguiente encabezado.

MOMENTO DE LA ENTREVISTA**ACCIONES FAVORABLES**

Recorte del Reporte de Desempeño del Psicólogo: Encabezado de una tabla

La cabecera de la tabla muestra una división en dos columnas. La primera instruye al lector que debajo de ella se enlistarán diferentes momentos de la entrevista inicial, que son los que están transcritos en la Tabla. La segunda columna, asociada a la primera por su contigüidad en la misma fila, instruye al lector que debajo de ella se incorporarán descripciones de acciones favorables del desempeño de la psicóloga. Más adelante ofreceré dos ejemplos de esta asociación entre las filas debajo de los encabezados. Por lo pronto, me interesa mostrar la correspondencia y falta de ella en cuanto lo que el RD retoma de la GE.

En la Tabla se encuentran marcadas en negritas las descripciones de ambos documentos en las que identifiqué la correspondencia. Adicionalmente, en las descripciones del RD, he incorporado entre paréntesis el número con el que puede identificarse la descripción que se retoma de GE. Como también puede apreciarse, no todas las descripciones fueron movilizadas de la guía de entrevista al reporte de desempeño. Esto no quiere decir que no fueran utilizadas durante la sesión, sólo que no se presentan como momentos de entrevista en el RD (véase el segundo ejemplo de la siguiente sección). Con esto presente, las descripciones seleccionadas y movilizadas a otro documento, si bien no mantienen el orden y la secuencia original de las preguntas en GE, es posible apreciar que el nuevo orden obedece también a las iniciativas y las contingencias interaccionales en la orientación psico-educativa. Por ejemplo, hay descripciones de momentos que no son sugeridos en la guía de entrevista, pero que pueden considerarse como habituales al hacer entrevistas de este tipo (primeras viñetas en RD antes de la primera marcada en negritas). Además, hay otras que son parte de las contingencias que no pudieron preverse, aún de forma habitual, como “el cambio de cubículo”. Otras más tienen que ver con lo que la psicóloga decidió incorporar como los “aspectos en general”, que incluyeron al ritmo y el lenguaje no verbal; así como los “momentos de la entrevista” que presentan “acciones que pueden mejorarse” (salvo dos de ellas, en las que si hay una correspondencia escrita con la GE).

Lo anterior, aunque muestra una falta de correspondencia, punto por punto, entre ambos documentos, también muestra que, para producir el nuevo documento, el equipo

movilizó algunas de las descripciones desde la GE hasta el RD. De este modo, la GE ayudó en la estructuración y descripción de acciones que se especificaron en el RD.

Lo que hasta aquí se proyecta es que la psicóloga y su equipo elaboraron un documento en el que pueden rendir cuentas del desempeño de la psicóloga en la entrevista inicial, presentando por escrito, momentos de la entrevista y aspectos en general; y especificando dos tipos de acciones como “favorables” y las “que pueden mejorarse”.

Los pasos involucrados en la movilización de las inscripciones entre uno y otro documento quedan de la siguiente manera. Primero, la maestra distribuye la Guía de Entrevista para que usen las inscripciones como orientadoras de la indagación en la entrevista inicial. Posteriormente, la psicóloga se orienta por ellas en algunos momentos de la entrevista. Finalmente, la psicóloga y su equipo deciden crear un documento que muestre el desempeño de la psicóloga, recuperando algunas de las inscripciones como descripciones formales seleccionadas para ilustrar, evidenciar o ejemplificar el desempeño de la psicóloga en su trabajo con la familia en la OP1, desde el punto de vista del equipo. Con esto en cuenta, la relación que establece la psicóloga y su equipo entre ambos documentos es utilizar el documento “guía” no sólo para hacer indagaciones sobre el comportamiento de la niña en la OP1, sino que posteriormente, usaron algunas de las descripciones formales para sugerir que la psicóloga siguió los procedimientos allí descritos y mostrar evidencias de diversos tipos para evidenciar si ella ha actuado de acuerdo con lo que se esperaba que hiciera. Tales descripciones llegan a mostrar de manera concisa lo que se dijo, en concordancia o no con lo que instruí la guía de entrevista. De este modo, la GE es usada también para validar su desempeño como psicóloga en el RD.

6.1.2. Ejemplos del desempeño de la estudiante/psicóloga: Los ensambles de la representación escrita de la práctica

En esta segunda sección analizo las representaciones escritas del desempeño de la psicóloga a través de dos ejemplos. En ambos ejemplos, el foco principal es la manera en que el equipo ensambla y articula textualmente el desempeño de la psicóloga. De manera particular, en el primero, se muestra que la representación centrada en las acciones de la psicóloga lleva a la práctica la indagación sugerida en la GE, pero sin representar algún efecto de dichas acciones en sus interlocutores. Además, puede

decirse que es un ejemplo en el que se movilizan las inscripciones de un documento a otro. En el segundo ejemplo, a diferencia del primero, se muestra una representación de las acciones de la psicóloga incorporando más recursos interaccionales y escritos, además de una auto-valoración con una aparente tensión en dos posibles interpretaciones de sus acciones con base en el efecto que tuvieron en su interlocutora. A diferencia del anterior, en éste ejemplo lo que se moviliza también son las acciones de la psicóloga, pero comentadas en la actividad de retroalimentación, no en la GE.

El primer ejemplo de la rendición de cuentas en el RD, puede apreciarse en el siguiente recorte, en el que retoman una de las descripciones formales provenientes de la GE.

MOMENTO DE LA ENTREVISTA	ACCIONES FAVORABLES
En donde se presenta la dificultad y quienes intervienen (escuela, calle, hogar del niño, casa de abuelos)	<p>La psicóloga pregunta:</p> <p><i>¿A quién van dirigidas esas agresiones verbales que usted comenta?</i></p> <p><i>¿Sólo a ellos o hay alguien más a quienes se dirigen esas acciones?</i></p> <p><i>Todas estas situaciones que me ha referido hasta ahora han sido en la escuela y ¿En casa? ¿Cómo es el comportamiento de Fernanda en casa?</i></p>

Recorte del Reporte de Desempeño del Psicólogo: Primer ejemplo

Lo que el lector del documento puede ver, en este Recorte, es una serie de especificaciones sobre el desempeño de la psicóloga en una fila, de varias distribuidas en una secuencia vertical y divididas en dos columnas de una Tabla. En cada fila es posible apreciar la asociación entre el “momento de la entrevista” con las “acciones favorables” como se muestra en el encabezado de la Tabla. De acuerdo a la distribución de información en la tabla, debajo de “momentos de la entrevista” se encuentra “En donde se presenta la dificultad y quienes intervienen (escuela, calle, hogar del niño, casa de los abuelos)” que corresponde a la pregunta número 5 en la GE. Por su parte, debajo del encabezamiento de “acciones favorables”, el equipo proporciona ejemplos seleccionados de preguntas hechas en la sala de orientación.

Estas preguntas, marcadas en cursivas, intentan ejemplificar lo que hizo la psicóloga durante la entrevista inicial. Ellas buscan indagar sobre los lugares en los que

se presenta la dificultad y quienes intervienen. El equipo presenta tres diferentes ejemplos de preguntas. Cada pregunta lleva consigo diversos presupuestos, por ejemplo, que hay personas que intervienen en la dificultad y la pregunta invita a que se las identifique; que hay lugares en los que ocurre y se sugieren algunas alternativas (como la escuela, la calle, el hogar del niño, la casa de los abuelos) como posibilidades explícitas en las que puede ocurrir la dificultad. Se presupone también que ellas tendrán un interlocutor (en este caso, mamá) y que éste puede proporcionar la información solicitada. Nótese que las primeras dos preguntas tornan relevante a las personas (a las que se dirigen las agresiones, acciones) y la última, establece que habiendo hablado de lo que ocurre en un lugar (escuela) es oportuno hablar ahora de lo que ocurre en otro (casa) y esto aborda el papel del contexto en las acciones de la niña.

Cabe mencionar que la última pregunta corrobora que, efectivamente, la psicóloga tornó relevante la guía de entrevista al hacer una pregunta que cambio el tema desde el habla de las dificultades en la escuela, hasta el habla de ellas en casa (como se analizó en el último apartado del capítulo anterior).

No obstante, no se muestran únicamente las preguntas que ocurren en la entrevista. Precisamente, en la descripción de las acciones favorables, también se incorpora, una voz narrativa en tercera persona (La psicóloga pregunta:) sin cursivas, antes de su evidencia citada (las preguntas) en cursivas, que le brinda al lector pistas que especifican lo que presenta como evidencia de lo que hizo. Esta voz afirma acceso privilegiado y directo de las acciones de la psicóloga como agente principal que sigue una agenda (establecida por la pregunta movilizada desde la GE).

En síntesis, éste ejemplo muestra que en el reporte de desempeño puede haber una serie de descripciones que rinden cuentas del trabajo realizado en diversos momentos de la entrevista. Considerados en su conjunto, su estructuración marcaría algunos de los elementos de la agenda profesional seguida en la entrevista detallando acciones de la psicóloga únicamente (pero implicando a la familia). Como se mostró en la Tabla 1 sobre las descripciones formales, la que incorpora el equipo como “En donde se presenta la dificultad y quienes intervienen (escuela, calle, hogar del niño, casa de los abuelos)” no es una pregunta elegida al azar, es una pregunta que la GE sugería hacer, y que en este documento es usada para mostrar a la maestra que, efectivamente, la sugerencia se llevó a la práctica, como lo intentan hacer creíble en la celda contigua a través de la escritura de las preguntas que hizo.

Puede decirse que cuando la maestra proporcionó éstos materiales, también se encontraba promoviendo una forma particular de instrumentar el enfoque centrado en soluciones, de modo que fuera accesible para los estudiantes. Así, cuando ellos recuperan las descripciones formales que orientaron la indagación, para incorporarlas a un nuevo documento, comienzan a mostrar otro uso, no solicitado, en los mismos términos “del conocimiento del área” mediante la articulación de lo escrito (Bazerman, 2016).

Siguiendo a Lynch (1993) en este ejemplo, no se trata de señalar que las descripciones formales incluidas en los documentos son incompletas o indeterminadas antes de darles vida en la práctica. Más allá de eso, se trata de mostrar cómo se hace uso de tales descripciones, en la práctica, y ahora en la escritura.

Con esto en cuenta, en el siguiente ejemplo analizaré otra forma de representar lo que ocurrió en la sala de orientación para la rendición de cuentas en este documento. Al hacerlo, analizaré la manera en que el ensamble del ejemplo del desempeño de la psicóloga, requirió de muchos más recursos que el anterior.

El ejemplo que se presenta en el siguiente recorte del RD se encuentra en otra tabla debajo de la anterior, pero con el mismo diseño empleado para organizar y presentar la información.

MOMENTO DE LA ENTREVISTA	ACCIONES QUE PUEDEN MEJORARSE
Evitar preguntas múltiples	<p>La psicóloga pregunta a la señora [] <i>“Usted menciona que le refieren que le hace falta límites o reglas, ¿Podría darme algún ejemplo en alguna situación donde ellos consideran que le hacen falta límites o reglas? O ¿qué es lo que hace específicamente ella para que consideren o considere usted que le hace falta límites o reglas?”</i></p> <p>Cuando se indaga la diferencia que hay entre la forma en que se inició la dificultad y la forma en que se presenta en la actualidad la psicóloga menciona lo siguiente <i>“¿Qué diferencia hay entre la forma en cómo se inició la conducta o las dificultades que tiene actualmente [] cómo son actualmente, o sea, han aumentado, han incrementado, se han disminuido, han dejado de hacerse algunas cosas o se han hecho algunas otras cosas?”</i>. Posterior a ello, la señora [] observa al techo mientras la psicóloga está comentando esto. Esta conducta puede interpretarse como signo de que fueron demasiadas preguntas y no se sabe cuál contestar o bien, que no se ha entendido la pregunta. Ello se demuestra porque la psicóloga continúa explicando la pregunta y poniendo ejemplos hasta conseguir una respuesta por parte de la señora [].</p>

Recorte del RD. Acciones que pueden mejorarse: Evitar preguntas múltiples

La diferencia principal con la Tabla anterior, es el encabezado que instruye al lector sobre lo que se encuentra debajo de cada columna. En la primera tabla podía leerse como encabezados los “Momentos de la entrevista” y “Acciones favorables”, y en ésta se lee “Momento de la entrevista” (que se repite en la columna izquierda) y “Acciones que pueden mejorarse”, (en la columna derecha). A diferencia de la evidencia anterior, la descripción de “Evitar preguntas múltiples” (que no se encuentra en la GE) no está diseñada para mostrar acciones favorables ya que está asociada con las acciones que pueden mejorarse.

Como especificaciones de lo que se pretende evitar en el futuro, las acciones que puede mejorar la psicóloga, se presentan en dos ocasiones como ejemplos en que la psicóloga hizo “preguntas múltiples”. Comentaré brevemente la primera ocasión y me centraré mayormente en la segunda, ya que es allí en la que identifiqué un mayor número de recursos usados para ensamblar el ejemplo.

En la primera ocasión, como en el ejemplo anterior, la voz narrativa (sin cursivas) indica que la psicóloga hizo preguntas, pero a diferencia del ejemplo anterior, ahora identifica a su interlocutora: “la señora (nombre de la señora oculto por el investigador)”. Al igual que en el ejemplo anterior, su evidencia citada se encuentra en cursivas, pero ahora no sólo presenta preguntas, antes de ellas presenta un presunto comentario de la psicóloga que le brinda un contexto introductorio a las preguntas. Este comentario se presenta como una reformulación de lo que otros le han dicho a la mamá (“usted menciona que le refieren”) sobre lo que le hace falta (“límites y reglas”) a la niña. A partir de esto, la evidencia muestra la serie de preguntas hechas por la psicóloga.

La segunda ocasión que presenta es diferente. Hace uso también de la voz narrativa y la evidencia citada. Sin embargo, puede apreciarse que ahora hay una voz narrativa antes y después de la evidencia citada que se distingue por no usar las cursivas en su escritura.

La voz narrativa que se ubica antes de la evidencia citada proporciona una pista sobre el momento de la entrevista en que hizo las preguntas múltiples. Cabe mencionar, que para ubicar el momento (“Cuando se indaga la diferencia que hay entre...”), recurre a una de las preguntas sugeridas en la GE. La pregunta a la que recurre puede identificarse en la Tabla de la sección anterior en el número 4: Qué diferencia hay entre la forma en que se inició y la forma en que se presenta en la actualidad. Esto muestra que, aunque el investigador no la identificó como una que mostrara la correspondencia

de descripciones formales entre los documentos, la psicóloga y su equipo nuevamente tornan relevante la movilización de las preguntas guía para mostrar un ejemplo de su desempeño en el RD.

Retomando el análisis del ejemplo, después de ubicar el momento de la entrevista en que hizo las preguntas múltiples, de nuevo se proyecta que a continuación se presentará la evidencia citada. Esta evidencia citada, también como en el caso anterior, se encuentra en cursivas, pero aquí además está entrecomillada. La evidencia se presenta gramaticalmente como una sola pregunta, no obstante, teniendo en cuenta que se nos presentan “preguntas múltiples”, podrían diferenciarse cada una por las comas (,) la reformulación de la pregunta (“o sea”) y los conectivos disyuntivos “o” (que invitan a responder una u otra pregunta).

En la parte final del ejemplo, después de presentar el conjunto de preguntas, la voz narrativa incorpora una descripción de un gesto (mirar hacia arriba: “observa el techo”) de su interlocutora en dos momentos: “posterior a ello” (la realización de las preguntas) y “mientras” la psicóloga las está “comentando”. En esta descripción, no es claro si fueron dos momentos diferentes en que la “señora” hizo esto. No obstante, puede inferirse fue un gesto sostenido que inició en algún punto “mientras” la psicóloga hacia las preguntas y lo sostuvo hasta después que termino de hacerlas. A continuación, la “conducta” gestual que acaba de describir llega a ser un tema principal que discute empleando la voz narrativa. La discusión que establece mediante la voz narrativa incorpora dos posibles interpretaciones de la conducta gestual de la señora, marcando el final de una y el principio de la otra por el “o bien”, que invita a elegir sólo una de ellas. La primera es que se puede interpretar como un “signo de que fueron demasiadas preguntas y no se sabe cuál contestar”. La segunda interpretación es que la conducta gestual muestra que la señora no “ha entendido la pregunta”. De ambas, la psicóloga muestra a la segunda como una interpretación preferida, ya que introduce algunos otros elementos de la ocurrencia de la conducta gestual que la posicionan competentemente.

Para aclarar este último punto, y señalar los diferentes recursos con los que se ensambla el ejemplo, presento a continuación una parte del Fragmento 5 que se analizó en el capítulo anterior cuando en el aula, una de sus compañeras hace una observación sobre la actuación de la psicóloga en la sala de orientación.

Fragmento 5a: El comentario sobre preguntas múltiples: La conducta gestual (mirada)

- 83 **Pr:** Algún comentario, observación
((dirigiéndose al resto de los estudiantes))
- 84 **E5:** Yo. Nada más, es que estaba en relación a la lectura que habíamos visto, lo
de las preguntas múltiples,
- 85 creo que empiezas a hacer una pregunta y luego la otra, la otra, así como
tres preguntas,
- 86 y ya nada más se te quedaba viendo como que am::: ((mirando hacia
arriba))=
- 87 **E2:** =Cuál le contesto?
- 88 **E5:** Aja. Pero nada más fue como una o dos ocasiones, pero es que, como que te
querías dar a entender y,
- 89 pero le hacías varias preguntas a la vez, pero bien

Como se mostró anteriormente en el análisis de la actividad de retroalimentación, una compañera (E5), de la estudiante que fungió como psicóloga, hizo una sugerencia en torno a las “preguntas múltiples” (línea 84). A continuación, presentaré un nuevo análisis de este Fragmento para conectarlo con el segundo ejemplo que he comenzado a analizar. El foco de este breve análisis será la “conducta” gestual de la señora y las implicaciones que ésta tiene en la observación sobre el trabajo de la psicóloga desde el punto de vista de E5.

Así, cuando la maestra hace la invitación a que participen los estudiantes con comentarios u observaciones (línea 83) sobre el trabajo de la psicóloga en la sala de orientación, E5 toma la palabra. Ella inicia señalando que su comentario “estaba en relación a la lectura que habíamos visto” y destaca un tema como relevante: las preguntas múltiples (línea 84). E5 caracteriza las “preguntas múltiples” cuando la psicóloga hizo “una pregunta y luego la otra, la otra, así como tres preguntas” y prosigue señalando que (la madre) “se te quedaba viendo” (a la psicóloga). Al final de esta participación es cuando E5 torna relevante en su comentario la siguiente acción de la madre, cuando la escenifica frente a todos: como que am::: (mirando hacia arriba). Esta última acción, cuando la hablante (E5) invoca y emula un gesto (mirada hacia arriba) de la madre ocurrido en la sala de orientación, comunica a sus interlocutores (equipo y resto del grupo) que el gesto fue un objeto de atención legítimo (Streeck, 1994). E2 (miembro del equipo que fungió como relatora) muestra entonces, la manera en que tal gesto puede interpretarse (“Cuál le contesto?” en la línea 87) y ello provoca una muestra de acuerdo inmediata en E5 (“Aja” en la línea 88), que da cuenta de su comprensión compartida sobre el significado del gesto. La relevancia del gesto para los participantes

emerge como un resultado del comentario sobre el trabajo de la psicóloga, de E2 hacia el equipo en la actividad de retroalimentación (Streeck, 1994: 266). No obstante, después de su muestra de acuerdo con E2, otra de las interpretaciones que incorpora E5 en su habla, es que, al hacer las preguntas múltiples, la psicóloga se quería “dar a entender”. Lo anterior, implica que debido a las acciones de la psicóloga (hacer preguntas múltiples) para darse a entender, la señora mostró una respuesta gestual con la mirada hacia arriba, indicando así que no sabía cuál contestar.

Con esto en cuenta, es posible señalar que hay dos posibilidades de interpretación muy similares, tanto en el ejemplo escrito como en el Fragmento, alrededor de la actuación de la psicóloga. En la primera, la que sólo considera que la psicóloga hizo preguntas múltiples y la señora no sabía cuál contestar, posiciona a la psicóloga como alguien que tendría que evitar hacer demasiadas preguntas a la vez, implicando que la señora puede contestar, quizás, una a la vez. Nótese que ésta puede localizarse en la primera intervención de E5 en el Fragmento y también es la primera interpretación que se plantea en el ejemplo escrito. La segunda posición, da cuenta de que lo que la psicóloga “quería” hacer, era “darse” a “entender”, según la segunda intervención de E5 en el Fragmento. Esta misma interpretación es la que sigue a la primera en el ejemplo escrito, en el que después de “o bien”, aparece “que no se ha entendido la pregunta”. Es también la respuesta preferida en el ejemplo y cuya demostración es argumentada implicando que la psicóloga, efectivamente, hizo una pregunta que “continúa explicando” “y poniendo ejemplos” hasta conseguir una respuesta por parte de la señora”. Adviértase que no hay una argumentación para demostrar la interpretación en la primera posibilidad de interpretación planteada en el ejemplo.

Con este contexto, en la primera posibilidad, la psicóloga debe tener cuidado o evitar repetir las acciones. En la segunda, sus acciones fueron adecuadas-justificables, debido precisamente, a la falta de respuesta de la mamá. Entonces, la retórica sutil implicada aquí posiciona el ejercicio de la psicóloga ya sea como una actuación que no tiene que repetir, o como una actuación responsable. Lo que está en juego, en el establecimiento del posicionamiento de la psicóloga es la misma actuación profesional, pero sólo una posiciona a la psicóloga como actora adecuada.

Además de estas posibilidades de interpretación que se comparten en el Fragmento y en el ejemplo escrito, pueden señalarse otra serie de elementos muy similares en ellos. A continuación, mencionaré algunos y señalaré las posibles

movilizaciones a las que estuvieron sujetos. Uno de ellos es el tema de las preguntas múltiples. Ya que en el Fragmento podemos saber que proviene de una “lectura” revisada en clase, puede inferirse que el tema viajó desde la fuente autorizada de conocimiento (no especificada), fue relevante en una discusión en clase, volvió a ser importante en la actividad de retroalimentación, y finalmente, se retomó en el RD. Otro elemento es la conducta gestual (presuntamente) mostrada por la mamá en la sala de orientación, escenificada en el aula por la compañera de la psicóloga, y finalmente llegó al RD en la descripción escrita.

Hay también detalles incorporados en el documento que no se dieron a conocer en la interacción. Por ejemplo, en la interacción se menciona que la psicóloga hace una pregunta y luego la otra, la otra” sin especificar el contenido de ellas, mientras que, en la evidencia citada del RD, el contenido de las preguntas es explícito. De igual modo, cuando E5 hace la observación, no especifica quién se le quedaba viendo a la psicóloga, mientras que en la evidencia citada es explícito que es la señora o mamá de la niña. Finalmente, aunque no hay referencia explícita de que la observación de su compañera es un recurso que retomo el equipo para ensamblar su ejemplo en el RD, hay una razón por la que puede inferirse que así fue. Para exponerla, primero presentaré dos notas etnográficas.

La primera es que una integrante del equipo de la psicóloga es E2, quien fue relatora en la sala de orientación y quién proporcionó una posible interpretación del gesto ante las preguntas múltiples (Cuál le contesto?). Con esto en cuenta puede ser que, al elaborar el trabajo escrito, ella pudiera sugerir entre lo que habría que mejorar, está observación con la que concordó con su compañera.

La siguiente tiene que ver con los posibles registros a los que pudieron recurrir posteriormente. Como no se pudo apreciar que ellas escribieran durante la actividad de retroalimentación, difícilmente se puede plantear que recurrieron a notas. El equipo tampoco videograbó la actividad en el aula. Aunque cabe comentar que es muy probable que el registro videograbado de la orientación, si fuera usado en el ejemplo escrito. Ello explicaría la manera en que en el ejemplo escrito se logró actualizar el contenido (por ejemplo, las preguntas) y presentar el orden de los eventos (por ejemplo, cuál pregunta fue primero y cuál después, así como la aparición y descripción gestual de la mirada).

Considerando estas notas, el recuerdo compartido entre los miembros del equipo pudo ser una opción, si se toma en consideración que en el ejemplo se encuentran las dos posibilidades interpretativas del gesto que también aparecieron en la interacción,

tanto la primera, en la que estaba de acuerdo la relatora, como la segunda, que privilegia la actuación de la psicóloga.

La importancia de señalar la similitud entre algunos elementos del Fragmento y el ejemplo es, indicar la posibilidad de que el equipo movilizó lo que ocurrió en la interacción en el aula al ejemplo escrito, además de la pregunta sugerida por la GE. Aun cuando el equipo no tuvo registro de lo que ocurrió en el aula, y que el objetivo del documento es rendir cuentas de lo que se hizo en la sala de orientación, este ejercicio analítico muestra la interrelación de los recursos proporcionados en la actividad de retroalimentación y el que proporcionó la GE para ensamblar el ejemplo escrito que caracteriza la actuación de la psicóloga en la actividad de OP.

6.1.3. Conclusiones

En este apartado se ha analizado el vínculo entre dos documentos (la Guía de Entrevista y el Reporte de Desempeño) entre sí y con la interacción. Se mostró la relación de ambos con la actividad de OP y cómo el segundo movilizó recursos de la actividad de retroalimentación en el aula. A continuación, presentaré algunos temas estrechamente relacionados con los vínculos generados.

En el análisis, se cuestionó la idea de que la guía de entrevista puede ser usada únicamente como la fuente que brinda una orientación sistemática para cumplir con la agenda profesional a través de preguntas. Como se observó, ella también fue usada para elaborar el contenido del RD. El reporte de desempeño que se centró en las acciones de la psicóloga, se mostró como uno de los destinos textuales para caracterizar las acciones ocurridas durante el diálogo de orientación psico-educativa. Así, las descripciones formales viajaron del texto (GE) a la práctica (OP) y nuevamente al texto (RD). Los vínculos entre ellos se generaron por la movilización de las inscripciones que estaban orientadas con el enfoque de soluciones como un mismo marco de referencia profesional.

De forma más específica, considerando que en la GE se prescribía una manera de volver al texto vivo en la sala de orientación, al recuperar el habla generada bajo la influencia del primer texto (cuando la psicóloga lee y se orienta por lo que lee para hacer preguntas), se lograron crear al mismo tiempo, las caracterizaciones pertinentes de la psicóloga sobre las cuales rendir cuentas. Al haber videograbado la interacción de OP, éstas caracterizaciones fueron recuperadas e incorporadas en la creación de un nuevo

texto, el RD. Las preguntas fueron usadas como los ejemplos principales que se movilizaron en los ejemplos escritos, tornándose relevantes de forma singular por su contenido, (caracterizando una actuación profesional sugerida) pero también de forma global, como algo a evitar (como las preguntas múltiples).

El guion que instruía la realización de preguntas orientó así, tanto la actuación profesional en la sala de orientación, como la rendición de cuentas de dicha actuación en el RD. Cabe comentar, que el RD no sólo se sirvió de la GE y de los registros tomados durante OP, también se lograron identificar otros recursos, presumiblemente, recuperados de una actividad en el aula, aunque ello no fue explícitamente reconocido en el documento.

El equipo muestra que el uso de recursos en la rendición de cuentas para lograr caracterizar acciones de la psicóloga que cualifiquen como actuaciones profesionales, llega a ser un trabajo que integra una ecología, no sólo de documentos o tecnologías de representación, también de personas y los diversos usos que ellas hacen de los primeros.

Considerando que las acciones de la psicóloga en OP se pueden caracterizar a través de prácticas escritas e interaccionales, ya sea por ella misma o colectivamente, estas acciones no sólo logran referir o representar, también constituyen a la estudiante-psicóloga de modo que tenga la posibilidad de pensar sobre sus pasos y orientar su futuro, de manera personal y/o colectivamente. Por ejemplo, el trabajo escrito de la estudiante y su equipo, diseñó su descripción en formas que atendieron a la responsabilidad de sus propias acciones como favorables y aquellas que pueden mejorarse. Esto presupone que las primeras buscarían repetirse y las segundas omitirse. Así, las descripciones de su actuación pasada le pueden indicar el camino de su actuación futura. Sin embargo, en la medida en que esta actuación es atestiguada por otros, y tiene la exigencia de registrarla, está actuación también es acompañada, tanto en el aula, así como por escrito. Aunque no se exige trasladar la representación de su actuación como ocurrió en el aula hasta un documento en el que se rinden cuentas de lo que ocurrió en la sala de orientación, se mostró que podría ser movilizada cuando aportara una representación valiosa para reportarla. En este aspecto, la contribución de la maestra, al supervisar la interacción y revisar la escritura, así como los comentarios e interpretaciones de sus compañeros, llegan a formar parte de un círculo instrumental de la formación a través de la práctica. Ellos contribuyen a generar los recursos con los que puede construirse una caracterización de la práctica de la psicóloga (haciendo preguntas

múltiples a la mamá) con al menos dos interpretaciones de su actuación. Dichos recursos proporcionan también los posibles vínculos entre actividades y documentos. En este sentido, las caracterizaciones relevantes en la interacción pueden generar vínculos no sólo entre las actividades (de la OP a la actividad de retroalimentación), sino también llegan a entrelazarse con los registros escritos (como el RD).

Además, al seguir la norma que esta comunidad local plantea de actuar con base en formatos, registrar su actuación, y rendir cuentas por escrito, los estudiantes se involucran no sólo en aspectos técnicos y metodológicos sino también en aspectos teóricos, al intentar poner en práctica la misma visión profesional que intentan dominar.

Así, para producir un escrito como el RD, puede reconocerse que el equipo movilizó físicamente la GE (proporcionada por la maestra), se guio por ella al hacer preguntas, la adaptó con base a las contingencias de la interacción, grabó este trabajo de la OP; en el aula, escuchó y participó en los comentarios de compañeros que atestiguaron el evento. Fuera del aula, revisaron la videograbación y al poner en juego todo lo anterior (incluyendo el posible recuerdo compartido), volvieron a considerar las preguntas de la GE, identificaron sus acciones en la sala de orientación mediante la videograbación y las transcribieron como ejemplos prácticos de haber seguido una actuación sugerida. Emplearon una voz narrativa para brindar al lector un contexto de sus ejemplos y la usaron nuevamente para argumentar posicionamientos estrechamente vinculados con su actuación profesional. Aunque en este grupo tienen la exigencia de presentar un reporte como el RD como únicos autores, puede decirse que la producción del escrito es más un trabajo colectivo logrado por el uso de múltiples recursos teóricos y prácticos. Los documentos como el RD que se van archivando en un portafolio electrónico, no sólo es una descripción del pasado, es una ratificación de los logros formativos.

6.2. USO Y CONSTRUCCIÓN DEL FORMATO DE OBSERVACIÓN

En este apartado abordo el trabajo documental con un segundo documento que se volvió relevante durante el análisis de la interacción: el Formato de Observación (FO). En la actividad de retroalimentación, el pasante tornó relevante este documento al usarlo como guía de los comentarios que hacía y orientar a otros hacia él. A diferencia de la mayor parte del grupo, el pasante se mostró acreditado para hablar de él, ya que era el único que lo portaba y conocía su contenido. Como hasta ese momento en el aula, ni los estudiantes, ni el propio investigador, lo conocían, puede decirse que era un documento cajanealizado para ellos (es decir, no se planteó su uso, ni se sabía sobre sus orígenes o proceso de creación).

Lo que este análisis proporciona es conocer otra forma de trabajo documental en este grupo al mostrar al FO como un documento en construcción. Para ello, se analiza el uso, y un relato de la producción, del Formato de Observación. El objetivo es vincular dicho uso con la descajanización (revelando una historia local) de su producción.

Con esto en cuenta, este apartado está dividido en dos secciones. La primera parte recupera parte del trabajo de la retroalimentación que aporta el pasante, pero busca ampliar el análisis ya hecho, enfocándolo en el uso del formato cuando marca, y observa con, las inscripciones textuales del FO. En la segunda sección, recupero varios fragmentos de una entrevista que concerté con el pasante, y muestro la historicidad local de la construcción del FO a través de un relato sobre su elaboración y uso. Al final del apartado, discutiré el doble papel que tienen las inscripciones textuales del documento, cuando se usan y cuando se construyen como indicadores, destacando la importancia de su carga teórica, la puesta a prueba del instrumento, así como los vínculos generados con los escenarios en los que fue usado.

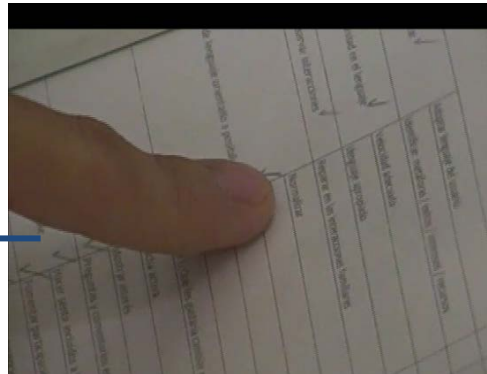
6.2.1. Marcar y observar con inscripciones

Para ampliar el análisis sobre el uso del Formato de Observación durante la actividad de retroalimentación, retomaré el Fragmento 13, pero me concentraré en la continuación del análisis como se quedó en el cuarto apartado del capítulo anterior.

En el siguiente Fragmento 13a, se muestra el episodio en el que el pasante hace visibles las hojas que trae consigo mostrándolas al equipo, mientras continúa hablando con ellos.

Fragmento 13a: “Mira”: La Hoja de Observación

- 37 Pa: mira,
38 aquí yo voy haciendo la-
las que veo que están
39 presentes
en cuanto a las
40 metáforas, eh, ritmo y
claridad del
41 lenguaje, en cuanto a
velocidad del leguaje,
42 por ejemplo, esta parte
de normalizar
43 no la puse
44 E3: Aja
45 Pa: porque no hubo una
situación que
46 requiriera que se
47 E1: normalizara
48 Pa: Mhum
Incluso la señora misma
49 dijo, bueno, la cambie
de escuela porque ya me
50 E1: la habían etiquetado
51 E3: [Mhum]
[Mhum]



Fotograma E. Señalamiento al texto escrito en la hoja.

El Fragmento 13a da inicio cuando el pasante llama la atención de la psicóloga y el resto del equipo hacia el Formato de Observación. Describe al equipo lo que “hace” como marcar descripciones textuales que para él estuvieron presentes como “metáforas”, “ritmo y claridad del lenguaje” y otras a las que no puso marca como “normalizar” (véase líneas 38-43). Cuando el pasante se encuentra comentando esto, me acerco con la cámara y grabo unos instantes lo que señala en las hojas con el dedo, pudiendo captar su señalamiento hacia una palabra que dice “Normalizar”. Posteriormente, me alejo y sigo grabando a los participantes. Cabe mencionar que la palabra “Normalizar”, es una entre una diversidad de palabras y sentencias ordenadas por filas que engloban a otras dispuestas en la columna contigua, todas ellas en una secuencia vertical en el documento (véase también el Fotograma E). De este modo, el habla del pasante puede seguir el orden al leer lo que está escrito en su documento.

Después que el pasante dice “mira”, señala que lo que va “haciendo”, es “poner” (para usar el verbo que usa el pasante más adelante en la línea 43) marcas con palomitas a un lado de palabras o sentencias que están “presentes”. Aquellas palabras

o sentencias marcadas, según lo que lee y menciona el pasante, son las dos primeras expresiones de la primera columna como las “metáforas” y “ritmo y claridad del lenguaje” (véanse líneas 40 y 41). Enseguida vuelve a mencionar otra, pero ahora haciendo referencia a una de dos sentencias que está escrita en la primera fila de la segunda columna, en el rubro “ritmo y claridad del lenguaje” como la “velocidad del lenguaje, por ejemplo”. Además de las que marcó, el Fotograma muestra el momento en que el pasante señala “no la puse” (línea 42), como una palabra no marcada (“Normalizar”) en el documento.

Hasta este punto, las inscripciones textuales en el FO, que antes sólo eran visibles para el pasante, llegaron a ser visibles también para el equipo al que se le brindaba retroalimentación. El texto leído en voz alta se va incrustando en la expansión (pues ya antes había mencionado brevemente su trabajo) de la descripción de lo que el pasante hace con el documento.

Por otra parte, muestra una facilidad de uso del documento como marcar sobre él, destacando otro tipo de relevancia de las inscripciones, además de las textuales. El pasante usa las marcas para distinguir las presencias (palomitas) de las ausencias (espacios que no las tienen). Presumiblemente, las marcas que pueden apreciarse, fueron realizadas mientras observaba el trabajo del equipo en la sala de orientación. En la presente actividad, el documento con el texto y las marcas hechas en partes del texto, han servido también como una guía de los comentarios del pasante hacia el equipo. Los elementos presentes de la primera sesión a los que el pasante hacía referencia, pueden comenzar a relacionarse con las marcas en las sentencias escritas en el documento. Cuando no hay marcas, como en la palabra “normalizar” es debido a que no fue necesario hacerlas. Esto no quiere decir que el pasante no observó acciones filtradas por el significado de esta palabra en términos del enfoque profesional centrado en la solución.

Sobre esto último, cuando el pasante indica que “no la puse” (la marca) en la línea 43, fue “porque no hubo una situación que requiriera que se normalizara” (línea 45). Durante este tiempo, tanto E3 como E1 dan muestras de que lo siguen con una “Aja” (en la línea 44) y “Mhum” (en la línea 47), respectivamente. Enseguida, el pasante especifica todavía más su argumento recurriendo a su carácter de testigo de los eventos cuando indica lo que “incluso la señora misma dijo” (línea 48). Nótese que al indicar lo anterior, el pasante no recurre a alguna caracterización del trabajo de la psicóloga, sino a lo que hizo la mamá y que provocó que dos estudiantes del equipo manifestaran

acuerdo al unísono: Muhm (líneas 50 y 51). Lo que hizo la señora fue cambiar a su hija de escuela debido a que ya “la habían etiquetado” (línea 49). Puede decirse, que la normalización en este sentido, se encuentra estrechamente relacionada con el trabajo que pudieran hacer los psicólogos orientados por el enfoque de soluciones cuando a los niños se los ha “etiquetado”, pero debido a que la acción (cambiar a su hija de escuela) es atribuida a la “señora”, no se marcó en el documento como una descripción formal que la psicóloga hubiera llevado a cabo.

Lo anterior también destaca implicaciones cruciales para la manera en que se pueden entender las inscripciones textuales (o como el pasante más adelante les llamará: los indicadores). Desde el enfoque de soluciones, “cuando los terapeutas normalizan las dificultades que los clientes traen a terapia” lo que hacen es cambiar la apreciación que los clientes tienen de los problemas hasta llegar “a pensar que tal vez las cosas no son tan malas como parecían” (O’Hanlon y Weiner-Davis, 1990, p. 107). A través de las acciones de normalización (o despatologización), se espera que los profesionales ayuden a reestructurar la manera en que habla de la situación. En este caso, la situación en la anterior escuela implicaba que a la niña ya “la habían etiquetado”. Si bien en el Fragmento no es explícito a qué “etiqueta” se refiere el pasante, puede plantearse aquí un ejemplo que pueda ilustrar la carga ideológica del enfoque teórico con respecto a la palabra “normalizar” que usa el pasante y que puede no ser clara para el lector. Una acepción de la palabra puede asociar la “etiqueta” asignada a la niña con un “diagnóstico de enfermedad mental” (Smith, 1990). En esta acepción, siguiendo a Smith (1990), puede considerarse que la enfermedad emerge de una conducta normativamente anómala. A diferencia de ésta acepción, las descripciones del comportamiento en el marco interpretativo del pasante, como lo promueve el enfoque de soluciones (O’Hanlon y Weiner-Davis, 1990), puede comprenderse como un alejamiento de este tipo de normalización (del comportamiento anómalo) que se subsume con la etiqueta. En el marco de comprensión del enfoque de soluciones, la acción de “normalizar” busca reestructurar la comprensión de las descripciones del comportamiento anómalo de modo que las personas tengan nuevas posibilidades de actuación.

Así, cuando el pasante menciona que la mamá cambió a su hija de escuela, una posibilidad es plantearse que dejó atrás una serie de posibles descripciones del comportamiento anómalo atribuido a la niña, y con ello, se establece también la posibilidad de que su comportamiento sea comprendido de forma diferente en este otro

contexto, con una nueva comunidad escolar. Este trabajo de normalización es valorado por los profesionales que operan con este marco de comprensión. No obstante, es importante no perder de vista que, aunque este fuera el caso, los maestros de la niña, llegan a reconocer e instar a la madre a que busque ayuda. Esto es algo que, a lo largo del análisis del capítulo anterior, han reconocido los psicólogos, no obstante, también han reconocido que el comportamiento de la niña puede caracterizarse de forma distinta al problemático, apelando a sus excepciones y caracterizando comportamientos distintos (de los que se pueden asociar a una etiqueta) que ya ocurren en la vida de la niña.

Lo relevante para el análisis es que, presumiblemente, el pasante observa y escucha en la sala de orientación a través de la descripciones formales (como “normalizar”), y establece su significado concreto en la actividad de retroalimentación (centrado primariamente en el trabajo de la psicóloga, pero como vemos, no exclusivamente), apelando a que las acciones de la madre (cambiar de escuela a su hija) son acciones que buscaron normalizar-reestructurar las descripciones del comportamiento de su hija en otra escuela.

De este modo, la codificación en el Formato de Observación, cuando se torna viva en la actividad de retroalimentación, muestra el marco de comprensión alrededor de la teoría del enfoque de soluciones. Éste marco llega a establecerse como un código a través del cual su ideología puede incorporarse en el texto, y por ende, en el habla que activa el texto y con el que concuerdan algunos miembros del equipo. El marco de comprensión del texto, “enmarca” en este sentido, la realidad interpretativa que se hace sobre las acciones de la psicóloga, las posibles descripciones sobre el comportamiento de la niña y de las acciones de la mamá que intentaron influir en las descripciones sobre el comportamiento de su hija.

6.2.2. La historia local de la producción y construcción del Formato de Observación

En esta sección, se desarrolla más el argumento sobre la manera en que las inscripciones textuales del Formato de observación influyen sobre la caracterización de personas, primariamente con respecto al trabajo de la psicóloga. Para hacerlo recorro a una entrevista con el pasante en la que analizo la historia local de la producción del FO.

La concertación para realizar la entrevista con el pasante tuvo lugar al término de las actividades de un día jueves en que se analizaron las actividades del primer capítulo.

Debido a un periodo vacacional, la entrevista ocurrió el primer lunes cuando retomaron actividades en la universidad, es decir, once días después de la primera sesión de OP y cuatro antes de la segunda sesión, con la misma familia. Ubicar el momento de la entrevista en torno a la ocurrencia de las sesiones, permite dar a conocer al lector que apenas unos días antes, el investigador pudo atestiguar y grabar el trabajo del pasante en el aula.

Considerando que en la entrevista se genera una nueva práctica entre el investigador y el pasante, lo que muestro aquí es parte del relato en el que destaca la producción y puesta a prueba del FO que usó durante la actividad de retroalimentación. Siguiendo a Radley y Billig (1996), considero que el relato contado durante la entrevista es una articulación contingente que tiene sentido en esa situación y considerando que su trabajo es el tema de conversación, puede ser una historia local de responsabilidad co-construida en el momento de la entrevista (Lynch, 1993). En este caso, uso las partes del relato en las que el pasante describe la historia de la producción y construcción del FO como parte de su trabajo asignado por la maestra. Aquí entonces, dado que su propia biografía de trabajo está presente en la narración de la historia, recurro a la sugerencia etnometodológica de reconstruir una historia local para dar a conocer la serie de pasos en la que se vio involucrado para la producción y construcción de la herramienta. Cabe mencionar que, al hacerlo, incorporaré comentarios etnográficos y me serviré de los análisis hechos hasta aquí, alrededor de la actividad de retroalimentación. Al final, discutiré la manera en que esta historia local, tiene implicaciones para la manera en que se incorporan las inscripciones textuales en el FO, y en este sentido, también con la manera en que las inscripciones se tornan en una codificación del enfoque centrado en la solución.

La entrevista con el pasante tuvo lugar en uno de los cubículos de la clínica y duró aproximadamente una hora. Como me interesa destacar algunos temas relevantes para la discusión que elaboraré al final y su conexión con la práctica de retroalimentación, recurro a dos Fragmentos para destacar dos temas principales. En el primer Fragmento muestro el relato sobre el trabajo realizado de manera personal, y junto a la maestra, para la producción del formato de observación. Por otra parte, en el segundo Fragmento muestro el relato sobre la puesta a prueba y los cambios descritos y visibles en el formato.

El siguiente Fragmento 14, inicia después que le pregunto al pasante sobre la relación entre su trabajo de retroalimentación, y la elaboración del instrumento que usó

para llevarlo a cabo. El pasante entonces comienza a ofrecer su respuesta en la línea 142.

Fragmento 14. Entrevista con el pasante: El trabajo con el Formato de Observación

- 142 **P:** Las cosas se dieron en el siguiente orden. Cuando yo me, me involucré con el
143 material y con los aspectos teóricos del modelo, eh, o del enfoque mejor dicho, la
144 profesora me pidió que buscara trabajos que ya hayan sistematizado esta
145 observación de la interacción entre terapeuta y paciente, o terapeuta y cliente=
146 **I:** =Te dijo dónde buscar?
147 **P:** No. Era parte de mi trabajo dentro del servicio social
148 **I:** Mhum
149 **P:** Lo que yo encontré fue un sistema de observación de la alianza terapéutica, es un
150 modelo que se llama SOATIF
151 (...)
159 **P:** Pero ellos lo concentran específicamente en la alianza terapéutica. Es decir, toda
160 su guía de observación está basada en la, los aspectos teóricos de la alianza
161 terapéutica. Cuando yo encuentro este sistema de observación, me parece que es
162 algo parecido a lo que la profesora intenta desarrollar. Entonces, me empiezo a
163 involucrar un poco con esta propuesta del SOATIF.
164 (...)
169 **P:** Entonces cuando encuentro este modelo, yo se lo platico a la profesora, le comento,
170 mire este, este instrumento o este sistema tiene estos objetivos, parte de esto evalúa
171 lo siguiente, y me parece que lo podemos utilizar haciendo la adaptación al enfoque
172 y al trabajo que hacemos aquí.
173 (...)
184 **P:** Entonces, podíamos basarnos en los formatos, tanto del manual de definiciones
185 como de los instrumentos de observación, pero la adaptación tenía que ser de los
186 indicadores. Es decir, de los indicadores que nosotros íbamos a ocupar, iban a ser
187 basados en el modelo centrado en soluciones

En este primer Fragmento, presento varios momentos en los que el pasante da cuenta de cómo ocurrieron las cosas y en qué orden (línea 142) en torno a la producción del FO. En su descripción, relata que después de involucrarse “con el material y con los aspectos teóricos del modelo” o “enfoque” (de soluciones, presumiblemente), que puede inferirse que hizo a petición de la maestra, también menciona que ella le solicitó que buscara trabajos que ya hubieran “sistematizado esta observación de la interacción entre terapeuta y paciente, o terapeuta y cliente” (líneas 142-145). Ya en este punto, es posible notar elementos de asignación de tareas como los primeros métodos para la producción del FO como fue usado en la actividad de retroalimentación: estudiar el enfoque de trabajo profesional que promueve la maestra y buscar trabajos que sistematicen la interacción terapéutica. También es posible notar la aceptación de responsabilidad del pasante sobre esta búsqueda como parte de su “trabajo” en “el servicio social” (línea

147). Al llevar a cabo esta tarea, el pasante menciona que lo que encontró “fue un sistema de observación de la alianza terapéutica” al que llamó “SOATIF” (líneas 149-150).

Para el lector no familiarizado con la terminología que el pasante está usando, cabe comentar que el SOATIF son las siglas del *Sistema de Observación de Alianza Terapéutica en Intervención Familiar* (para mayores detalles sobre este sistema de observación puede verse el sitio en internet: <http://softa-soatif.com/es/>). Lo relevante para este análisis es que la alianza terapéutica es un aspecto de la colaboración en la relación entre el terapeuta y los clientes en el contexto de la psicoterapia, aunque no de un solo modelo o enfoque, sino que persigue tener aplicabilidad trans-teórica. Esto es, que los instrumentos de evaluación reflejan la alianza como factor común de las psicoterapias y no de un enfoque terapéutico particular (Escudero, 2009).

Regresando al Fragmento, a continuación, el pasante menciona que los creadores (“ellos” en la línea 159) del SOATIF basan su “guía de observación” “en los aspectos teóricos de la alianza terapéutica” (líneas 159-160). Así, cuando el pasante lo encuentra y le “parece que es algo parecido a lo que la profesora intenta desarrollar” el pasante se involucra (y más adelante involucra también a la maestra) con la propuesta del SOATIF (líneas 161-163).

Una vez que ha encontrado y se ha involucrado con “este modelo” (línea 169), el pasante da cuenta de diversos ejemplos de lo que puede considerarse una planeación de lo que haría falta antes de que (re)produjeran el formato. Sobre esto, el pasante le comenta a la maestra en una “plática” (líneas 169-172) sobre “el sistema”, sus “objetivos”, lo que “evalúa” y la posibilidad de usarlo “haciendo la adaptación al enfoque y al trabajo que hacemos aquí” (líneas 170-172). En el relato que sigue vuelve a incluir a la maestra con “podíamos basarnos” en los “formatos”, pero que era necesaria una “adaptación” “de los indicadores” que ocuparían, ya que tendrían que basarse “en el modelo centrado en soluciones” (líneas 184-187).

Considerando lo anterior, puede destacarse un trabajo individual del pasante a petición de la maestra y una planeación y trabajo conjunto con ella. La descripción de los pasos que siguió el pasante antes de producir el FO está relacionado con el estudio del enfoque centrado en soluciones, la búsqueda y localización de trabajos que sistematicen la interacción terapéutica, y finalmente, la posibilidad de usar los formatos adaptando los indicadores al modelo centrado en soluciones.

Nótese que, en todo este relato, la descripción de su labor a petición de la maestra y del trabajo que llevó a cabo junto con ella, se infiere que hubo un trabajo de revisión de literatura especializada que ocurrió antes de la secuencia de eventos localmente producidos en la sala de observación y en el aula. Igualmente, pueden destacarse algunas implicaciones de adaptarlo a sus necesidades particulares. Comento brevemente sobre ambos aspectos a continuación.

La importancia de la revisión de la literatura especializada que describe el pasante muestra las fuentes autorizadas de conocimiento estrechamente relacionadas con la producción del FO. No obstante, el pasante describe un involucramiento distinto hacia el enfoque centrado en soluciones y hacia la alianza terapéutica. Puede decirse que la primera fuente le proporciona al pasante y al grupo en general, la armonía conceptual para trabajar y hablar desde un marco de comprensión común. La segunda fuente, puede inferirse que es estudiada para conocer la operatividad de sus elementos constituyentes como sistema de observación. Esto lo muestra el pasante al seleccionarlo con base en lo planteado por la maestra y después poder platicar con ella sobre el propio “sistema”, sus “objetivos”, lo que “evalúa” y la posibilidad de usarlo haciendo la “adaptación” (de los indicadores incorporados en los formatos del SOATIF) al “modelo centrado en soluciones”. Así, puede inferirse que también buscan que la ideología del enfoque de soluciones pueda incorporarse en los indicadores del formato a través de su terminología específica cuando ya se ha hecho la adaptación.

Hasta este punto, puede vislumbrarse que la reproducción de la estructura del formato con una nueva terminología puede prescribir la observación desde este nuevo marco de comprensión. También da cuenta de que, al sustituir un marco de comprensión por otro, plantea la posibilidad de crear significados distintos al usar uno u otro formato. De allí, la importancia de la adaptación, y el trabajo que realiza el pasante.

Considerando lo anterior, puede decirse que lo que se reproduce de formato a formato es la estructura que alojará las inscripciones textuales.

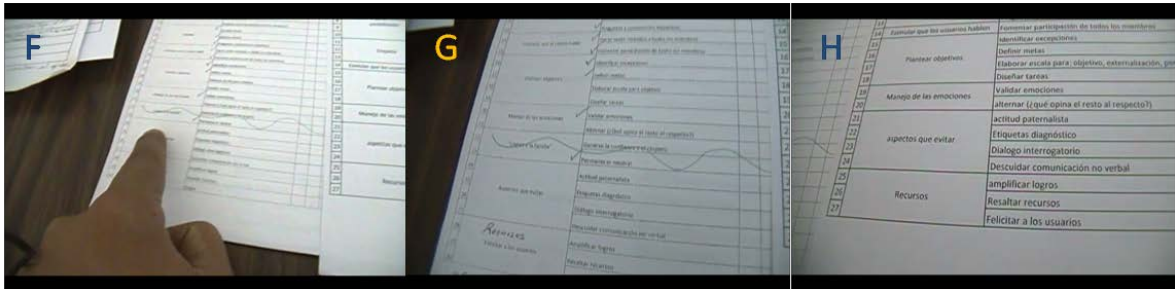
El siguiente Fragmento 15 muestra la manera en que el pasante comienza a describir su puesta a prueba, una vez que ha generado los primeros instrumentos de observación.

Fragmento 15: Entrevista con el pasante: La puesta a prueba del formato de observación

201 **Pa:** Yo generé los primeros instrumentos, este de
202 ((abre una carpeta con hojas))
203 de observación
204 **I:** Mhum
205 **Pa:** Y cuando se llevan a, a la práctica,
206 **I:** Voy a girar tantito
207 ((levanto la videograbadora y la enfoco hacia lo que está viendo el pasante))
208 **Pa:** Sí. Cuando se llevan a la práctica nos damos cuenta que hay algunos aspectos
209 que, que no se han tomado en cuenta, que hay algunos aspectos que están de
210 más, que hay algunos aspectos en los que hay que ser más específicos, etcétera.
211 De esa forma, ah aquí están,
212 ((saca unas hojas y las pone sobre la mesa))
213 se discute con la, con la profesora y entonces en esa discusión se le dice, eh, sabe
214 qué, observé que este indicador en específico este, no está funcionando, éste
215 indicador le hace falta incluir el aspecto de la escala, por ejemplo
216 **I:** Estos son indicadores? ((véase Fotograma F))
217 **Pa:** Estos son los indicadores, exactamente.
218 ((...))
221 Aquí nos damos cuenta de las áreas en las que tenemos oportunidad de, de pulirlo,
222 de hacerlo mejor y de la, de los aspectos que están, quizá, están de sobra o que
223 no forman parte del enfoque. Entonces se plantea un nuevo formato en el que se
224 dejan de lado los aspectos que no forman parte del enfoque, se agregan los que
225 habíamos observado que hacían falta por agregar, y nuevamente, se pone a
226 prueba
227 ((...))
227 **I:** Mhum
228 **Pa:** En la siguiente sesión, este, vengo yo con mi formato, lo pongo a prueba y vemos
229 que cada vez se va acercando más a lo que estamos buscando. En ese sentido
230 no se ha concluido la guía y en ese sentido los aspectos que faltan para concluirla,
231 eh, están basados en lo que observamos sesión a sesión

El Fragmento 15 inicia cuando el pasante está relatando que generó “los primeros instrumentos” de “observación” mientras abre una carpeta con varias hojas (líneas 201-203). Añade que cuando se llevan a la práctica, pueden identificar (junto con la maestra, por su “nos damos cuenta que hay”) una diversidad de aspectos sobre los indicadores del formato que han generado como aquellos que “no se han tomado en cuenta”, los que “están de más” y en los que “hay que ser más específicos” (líneas 208-211). A continuación, saca unos formatos de una carpeta, los pone sobre la mesa y comienza a hacer una serie de señalamientos sobre ellos cuando especifica algunos ejemplos de sus contribuciones en “una discusión con la profesora” como cuando él le menciona, “sabe qué, observé que este indicador... no está funcionando... éste... le hace falta incluir el aspecto de la escala” (líneas 212-215). En este punto, ante los señalamientos hacia el formato, me paro y acerco la cámara para captar lo que el pasante ha estado

señalando. Entonces le pregunto “Estos son indicadores?”, y el pasante confirma que son los que señalo. Lo que señalo son una serie de inscripciones textuales dispuestas en columnas como se describió en la sección anterior y que pueden apreciarse en el siguiente Fotograma F.



Fotogramas F, G y H. Versiones del Formato de Observación

A continuación, el pasante continúa mencionando varios temas sobre el formato derivados de su plática con la maestra para “pulirlo” o “hacerlo mejor” considerando “los aspectos que están de sobra o que no forman parte del enfoque” (líneas 221-223). Todo esto implica, en el relato del pasante, que el formato sufre transformaciones en su contenido llegando a plantear un nuevo formato en el que eliminan “los aspectos que no forman parte del enfoque” y “agregan” otros que hacían falta (líneas 223-225). Finalmente, el nuevo formato “se pone a prueba” “en la siguiente sesión hasta acercarse cada vez más a lo que buscan. Esto implica también que, hasta ese momento, el formato se ha puesto a prueba en diversas ocasiones y que “no se ha concluido la guía” (como también llamó al formato), tornando relevante que “los aspectos que faltan para concluirla” “están basados” en lo que observa “sesión a sesión” (líneas 228-232).

Considerando lo anterior, el pasante nuevamente pone de manifiesto una serie de pasos que ahora tratan sobre la puesta a prueba del FO una vez que lo ha producido. Los pasos que el pasante torna relevantes son: a) generar el formato, b) ponerlo a prueba en una sesión de orientación psico-educativa, c) identificar aspectos para mejorarlo, d) discutir sobre su modificación, e) modificarlo y f) volver a ponerlo a prueba en otra sesión. En este sentido, una vez generado el formato se inserta en un ciclo que repite “b”-“f” hasta que se haya terminado y sus inscripciones puedan ser estabilizadas.

Al igual que en su producción, el pasante muestra su trabajo particular de haberlo puesto a prueba, mostrando un sentido de agencia, pero también reconociendo que en

el trabajo conjunto con la maestra ocurre una autorización y posible instrucción sobre el trabajo que va desarrollando en torno a la continua (re)elaboración del formato.

De esta manera, la adaptación del formato de observación al enfoque continúa realizándose aun cuando ya se ha puesto a prueba como dispositivo de observación. Lo que esto también quiere decir es que las inscripciones textuales en los indicadores pueden cambiar, y, por ende, las posibilidades interpretativas que se hace con ellas. De hecho, esto puede apreciarse en los Fotogramas G y H mostrados más arriba. En el Fotograma G puede apreciarse mejor una versión del FO con las marcas hechas en la sala de observación, pero también con rayas (que pueden indicar una supresión futura del indicador y sus descriptores) y palabras escritas superpuestas sobre las impresas (por ejemplo, en la última fila de la columna de los indicadores se observa la palabra “Recursos” encima de otras palabras impresas). Por su parte, el Fotograma H muestra un nuevo formato sin ninguna marca, con la eliminación del indicador que estaba rayado en la versión anterior, así como la incorporación de la palabra “Recursos” en lugar de las palabras que aparecían antes en esa misma celda.

Con lo anterior, se muestran algunas instancias de “legitimar” “cambiar” o “suprimir” indicadores y sus descriptores como consecuencia de lo que el pasante relata como el poner a prueba al instrumento. Cabe precisar, que la codificación inscrita y temporalmente inmutable al inicio de cada sesión, a pesar de encontrarse en un proceso de construcción, ya ha servido para retroalimentar a estudiantes que brindan orientación psico-educativa. Esto tiene implicaciones para las posibles codificaciones que promueven los indicadores como elementos que necesitan observarse para asegurar si se siguió o no la agenda del enfoque del profesional.

Lo anterior es relevante teniendo en cuenta los análisis realizados en esta tesis, pues uno de los usos del formato es operar como un dispositivo de valoración sobre la presencia-ausencia de acciones profesionales esperadas y sugeridas por los indicadores. Considerando entonces que el uso del documento puede acreditar al estudiante como un psicólogo que procede en el trabajo de orientación, como un profesional del enfoque de soluciones, parte del papel que tiene que desempeñar el pasante es (re)elaborar (bajo la supervisión de la maestra) un formato estándar codificado que suplemente a los documentos existentes con una operatividad que los otros formatos no hacen. Pero, además, siguiendo los análisis realizados en la actividad de retroalimentación, tiene que servir como un recurso para activar oralmente, las observaciones (filtradas por las inscripciones) sobre el trabajo realizado por los

estudiantes y como referentes puntuales de la manera en que interactuaron con las familias.

Otra característica sobre la construcción del formato es que, en lugar de terminarlo sin necesidad de observar la interacción en la sala de orientación, los intercambios que allí ocurren se tornan sumamente relevantes para su reconstrucción, ya que ellos son los que le proporcionan el contenido sustantivo con el que se pone a prueba el formato. En este sentido, observar los intercambios pueden ayudar al pasante a determinar a su juicio (y el de la maestra), si sus inscripciones filtran o no lo que se observa, y si llegan a ser inmutables o si necesitan seguir mutando. Lo anterior refuerza la idea propuesta por el pasante del formato como un instrumento no acabado, y que se va construyendo, no sólo gracias a su propio trabajo, también debido a la supervisión de la maestra y de la retroalimentación que le suministra la observación de la práctica en la sala de orientación.

6.2.3. Conclusiones

En este apartado, analicé el doble papel que tienen las inscripciones textuales del FO, cuando se usan en la sala de observación y se construyen como indicadores de la observación del ejercicio profesional centrado en la solución. Por una parte, amplié el análisis sobre su uso cuando el pasante retroalimenta a estudiantes y les muestra parte de su trabajo. Por otra parte, reconstruí una historia local de la producción y construcción del formato a partir de un relato producido en una entrevista con el pasante. A continuación, retomo estos temas para mostrar el vínculo que tienen con la OP y la actividad de retroalimentación, así como las implicaciones prácticas que las inscripciones tienen en la formación de estudiantes.

Sobre el uso del formato para la actividad de observación por parte del pasante, pudo inferirse que sus observaciones quedaron registradas en la hoja como marcas (palomitas) que indicaron la presencia de acciones relevantes de la psicóloga cuando presumiblemente se orientó por el enfoque de soluciones. Esto presupone que, si el formato con las inscripciones textuales es funcional, su usuario, logrará “ver” con ellas el trabajo del profesional cuando ocurra. Se sigue que el pasante necesita estar versado en esta tradición terapéutica para poder observar las acciones de la psicóloga como las prescribe el formato.

En cambio, cuando el pasante brinda retroalimentación, el formato de observación con sus marcas (o ausencias) le proporciona un recurso para el diálogo que sostiene con los integrantes del equipo sobre lo que han hecho y lo que les ha faltado hacer. Cabe comentar que estas valoraciones incitan la producción de diversas caracterizaciones del trabajo de la psicóloga, pero no sólo eso. Las valoraciones cualitativas que hace el pasante, activan en el habla un marco de comprensión escrito (presumiblemente común), que puede tener como efectos en los estudiantes la aceptación o discusión de sus observaciones. Entonces, el formato tiene la tarea de proveer al pasante con los recursos necesarios para hablar de acciones profesionalmente relevantes ante un equipo que ha estudiado, discutido e intentado aplicar en el trabajo de orientación, este mismo marco de comprensión.

En este sentido, el formato llega a ser un dispositivo de codificación del marco de comprensión del enfoque de soluciones con diferentes usos en ambas actividades. Es decir, puede ser usado para observar con las inscripciones y marcar sobre ellas en la sala de observación, y activarlas en el habla cuando se requiera en la actividad de retroalimentación.

Por otra parte, cuando se recupera la historia local de la producción y construcción del formato, se destacaron una serie de pasos o métodos que el pasante siguió bajo la supervisión de la profesora. Ellos involucraron el estudio de dos fuentes autorizadas de conocimiento. Uno de ellos fue el enfoque de soluciones que es un marco de referencia profesional promovido en el grupo. El otro fue la alianza terapéutica cuyo estudio fue exclusivo del pasante y del que retomó la estructura de un sistema de observación. De la segunda fuente, además de retomar la estructura de sus formatos, sustituyó los indicadores orientados por las ideas de la alianza terapéutica, con otros indicadores que adaptó del enfoque de soluciones. Se mostró que los indicadores se constituían de términos técnicos que tendrían que aludir a acciones, y en este sentido, se diseñaron para detectar aquellas sujetas a observación en la sala de orientación.

A través de la observación, el pasante puso a prueba el instrumento en la actividad de orientación, para afinar la codificación. Como ya se comentó, si la codificación no funciona, no se podrá saber si lo que está allí escrito es un indicador de que se ha actuado como un profesional centrado en la solución. Ya que el pasante menciona la constante transformación derivada de su puesta a prueba, sesión a sesión, su trabajo le presenta un desafío. El desafío del pasante, entonces, es convertir el formato en un dispositivo que oriente la estabilidad temporal de las observaciones. La

importancia de lo anterior, como ocurre con el resto de los formatos que los estudiantes tienen a su disposición, es que pueda ser usado en distintos casos, por diferentes observadores estudiantes y que también filtren las acciones relevantes de sus compañeros.

Al mismo tiempo en que esta historia local aumentó la comprensión de la manera en que se incorporaron las inscripciones textuales en el formato, también lo hizo para la manera en que las inscripciones tuvieron una carga ideológica en su codificación del enfoque centrado en la solución, pero también una influencia de la práctica, como mostraron los cambios en el formato después de haberlo puesto a prueba en una nueva sesión.

Después de usarlo en cada sesión, contó con un recurso para contribuir a la formación profesional de los estudiantes a través de la retroalimentación de su trabajo (que implicó una discusión junto con ellos). Además, el propio pasante dio cuenta de que, al apreciar y sugerir cambios en las partes constituyentes del formato, también afinó poco a poco su propia observación y descripción de la codificación, como lo mostró su relato sobre las discusiones que sostuvo con la maestra.

Este examen requirió, además de aumentar el análisis de la interacción en el aula, ir más allá de ella con un foco en cómo el formato fue producido, adaptado e interpretado por el pasante para lograr dos distintas labores como brindar retroalimentación y construir un formato de observación, y en ambas labores la observación fue crucial. Lo que se observa es el contenido sustantivo de su trabajo. El contenido sustantivo son las acciones filtradas de la psicóloga. Sin la operación de la OP en la Práctica Supervisada, un trabajo como el realizado por el pasante, como lo ha descrito en su relato y como lo ha mostrado en el aula, no podría llevarse a cabo. Su trabajo puede llegar a influir en la siguiente OP (después de retroalimentar el trabajo de la psicóloga), y es influido por la OP (al poner a prueba sus observaciones y si es el caso, producir un nuevo formato). En el primer caso, requiere considerar a las inscripciones como temporalmente estabilizadas, y en el segundo, como inscripciones mutables cuando altera algunas de ellas (no funcionales) para crear un nuevo formato.

6.3. LA MOVILIZACIÓN DE LAS INSCRIPCIONES: DE LA ESTABILIZACIÓN A LA ABSORCIÓN DE REPRESENTACIONES DEL COMPORTAMIENTO

En este apartado me centro en el viaje de las inscripciones de unas fotografías que capturaron el texto del pizarrón y rastreo su uso a través de una serie de prácticas textuales e interaccionales posteriores a la actividad en la que fueron tomadas.

El objetivo de este ejercicio analítico es rastrear y seguir una sucesión de descripciones verbales y textuales para obtener una apreciación de su papel en la producción documental y su vinculación sistemática con el desarrollo del caso (particularmente, la planeación, implementación y rendición de cuentas).

Así, las secciones están ordenadas como sigue: a) El inicio del viaje de las inscripciones temporalmente estabilizadas: del pizarrón a la fotografía, b) La movilización de las inscripciones: el rastreo hasta los reportes de sesión 1 y 2, c) Uso de las inscripciones textuales en una técnica profesional: planeación e implementación de la escala de metas, y d) El video como evidencia de la actuación profesional: la implementación de la escala. Al final, se discutirá la manera en que este viaje muestra cómo la psicóloga y su equipo se van sirviendo prospectivamente de recursos elaborados con anterioridad conforme realizan su trabajo documental e interaccional con un caso.

Como en el primer apartado, en éste se toma ventaja del archivo disponible para el investigador, facilitado por el equipo, al final del semestre. La elección de la evidencia que presento busca mostrar al lector el diferente trabajo documental que hizo el equipo a partir de las inscripciones capturadas en las fotografías. Por esta razón, la siguiente sección da inicio poco antes de acabar la actividad de construcción de objetivos y presta especial atención al momento en que se capturó el contenido textual del pizarrón.

6.3.1. El inicio del viaje de las inscripciones temporalmente estabilizadas: del pizarrón a la fotografía

Esta sección inicia cuando los estudiantes tomaron unas fotografías de las inscripciones textuales como estaban escritas en el pizarrón como parte del cierre de la actividad de construcción de objetivos. Recuérdese que las inscripciones textuales enlistadas en columnas daban cuenta de dos formas distintas de caracterizar el comportamiento de la niña (problemático y no problemático).

Así, al término de la actividad, debajo de la columna en que la maestra ha enlistado los objetivos (excepciones al comportamiento problemático de la niña), también ha explicado y escrito en el pizarrón (como una tercera columna distinta a las otras dos), la manera en que trabajan los casos de comportamiento. El siguiente Fragmento 16 ilustra el habla de la profesora al respecto.

Fragmento 16: La pertinencia de la actividad y la preservación de la inscripción

- 1 **Pr:** Esa ((dirige mano extendida al pizarrón)) es la estrategia con la que trabajamos.
- 2 Valoración inicial, objetivos muy claros, recursos y los completamos, enriquecemos
- 3 con estrategias de crianza y estrategias para la niña. Queda claro? Ahora ustedes
- 4 van a desarrollar solitos, aquí yo lo voy anotando ((realiza movimientos corporales
- 5 proyectando que va a borrar el pizarrón)), una de sus compañeras=
- 6 **E2:** =Espérese, espérese

En el Fragmento 16, la maestra presenta una visión sinóptica de la “estrategia” con la que trabajan (línea 1) y que espera que adopte el resto de los equipos cuando tengan a su cargo casos de niños con problemas de comportamiento. En este sentido, ésta última parte, está dirigida a todos los estudiantes y no es específica del equipo a cargo del caso bajo análisis. La estrategia a la que se refiere la maestra es leída enseguida, y enumera verbalmente cada elemento inscrito en el pizarrón como sigue: (a) inician con la valoración inicial (el trabajo de orientación con la familia en el que pueden identificar la problemática inicial), prosiguen con (b) la construcción de “objetivos muy claros” (lo que presupone que se ha logrado con la actividad) y (d) la identificación de “recursos”, que son complementados con (c) “estrategias de crianza” para los padres y “estrategias para la niña” (que han trabajado en otros espacios a lo largo del semestre). A continuación, la maestra lanza una pregunta de cierre de la actividad con “Queda claro?” (sin obtener respuesta) y se dispone a dar nuevas instrucciones sobre la siguiente actividad, proyectando que los estudiantes la tendrán que “desarrollar solitos” mientras la maestra sólo anotará en el pizarrón (línea 3). Ante estas palabras y reconociendo que se dispone a borrar todo lo que ha escrito, una de las integrantes del equipo (E2) interrumpe a la maestra con “Espérese, espérese” (línea 6) antes de que borre y que continúe dando las instrucciones. De inmediato, sus compañeros de equipo (E1 y E3), buscan preservar lo escrito al tomar fotografías con una tableta y un celular. Esta última acción puede apreciarse en el fotograma I.



Fotograma I. Captura de las inscripciones en el pizarrón

La interrupción por parte de E2 y el que sus compañeros se levanten y tomen una fotografía de lo que está escrito en el pizarrón, muestra las potencialidades y debilidades del pizarrón como dispositivo de inscripción. Su potencialidad es mostrada al permitir estabilizar lo que se fue escribiendo a lo largo de la actividad. A su vez, muestra una facilidad de uso temporal cuando la maestra está a punto de borrar todo lo que ha escrito, pues para ella ha dejado de ser relevante la inscripción textual para la siguiente actividad. Aunado a esto, la dificultad para movilizar las inscripciones en el pizarrón se destaca como una de sus debilidades, pues mientras las inscripciones son de interés, el pizarrón tiene que permanecer en el aula. En contraste, es precisamente la potencialidad de poder movilizar la inscripción, que un dispositivo móvil como una tableta, resulta ser de gran utilidad para poder fotografiar lo que ha sido escrito y transportarlo a otras partes.

Puede decirse que las prácticas referenciales en torno al comportamiento de la niña son ahora capturadas y pueden ser movilizadas. No obstante, en este punto de la actividad no era posible conocer su destino. Considerando que la circulación de las inscripciones empieza, prosigue y se detiene temporalmente en algún lado, las siguientes secciones muestran el rastreo que hice sobre ellas, prestando especial atención al propósito particular en que fueron usadas.

La siguiente tabla muestra las inscripciones textuales sobre el comportamiento de la niña como fueron escritas por la profesora y que sí movilizó el equipo.

Fotografías tomadas por los estudiantes	
Texto transcrito de cada lado del pizarrón	
<p>Valoración inicial</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Permanezca en la escuela <ul style="list-style-type: none"> ✓ Juegue, platique, comparta y trabaje. Conviva con sus compañeros ✓ Tranquila en su lugar, poniendo atención o cooperando ✓ Hace las tareas del salón de clase (SC) (dictado, planas, lectura) ✓ Siga las indicaciones de la maestra 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Agresión verbal a compañeros ➤ Grita en el salón de clases (Imp. Prof "llamar la atención") ➤ A veces se opone a las tareas ➤ Se aísla (se va a un rincón) ➤ No sigue las indicaciones sobre los temas en el salón de clases

Tabla 4. Fotografías tomadas y transcripción de su contenido textual

Las fotografías tomadas con la tableta, en la Tabla 4 (y que me proporcionaron los estudiantes), muestran las inscripciones sobre el comportamiento de la niña en las columnas ubicadas en cada lado del pizarrón, y la transcripción de su contenido textual.

Debido a que al final de semestre, los estudiantes también me proporcionaron un portafolio electrónico en el que se encontraba el trabajo documental formal sobre todo el caso en cuestión, al rastrear las representaciones sobre el comportamiento de la niña en diversos documentos contenidos en el portafolio, fue posible localizar su movilización en dos documentos como el Reporte de la Entrevista Inicial (sesión 1) y el Reporte de Sesión 2.

6.3.2. La movilización de las inscripciones: El rastreo hasta los Reportes de Sesión 1 y 2

A continuación, presento las Tablas 5 y 6 en las que puede identificarse en los dos documentos, la movilización de las inscripciones textuales que había hecho la maestra. La Tabla 5 presenta las inscripciones asociadas con el comportamiento problemático y la Tabla 6 presenta las inscripciones asociadas con las excepciones a las anteriores descripciones del comportamiento, que en la actividad de CO se establecieron también como objetivos.

A. Fotografía	B. Reporte de S1	C. Reporte de S2 (Escala)
1. Agresión verbal a compañeros 2. Grita en el salón de clases (Imp. Prof “llamar la atención”) 3. A veces se opone a las tareas 4. Se aisla (se va a un rincón) 5. No sigue las indicaciones sobre los temas en el salón de clases	A. Agresiones verbales a sus compañeros (utiliza palabras como tonta, estúpida, o idiota) B. Empuja a sus compañeros. C. No realiza las actividades que la maestra le manda e incluso refiere la profesora que ((nombre de la niña)) hace lo contrario a las indicaciones que se le dan. D. Se aisla en clase (se va hasta atrás del salón y no quiere que nadie se le acerque) E. En una ocasión le aventó el cuaderno a la profesora cuando esta le dijo que se pusiera a trabajar. Además de ponerse a gritar en el salón de clases.	a) Agresiones verbales a sus compañeros. b) No realiza las actividades que la maestra le manda e incluso refiere la profesora que ((nombre de la niña)) hace lo contrario a las indicaciones que se le dan. c) Se aisla en clase (se va hasta atrás del salón y no quiere que nadie se le acerque) d) En una ocasión le aventó el cuaderno a la profesora cuando esta le dijo que se pusiera a trabajar. Además de ponerse a gritar en el salón de clases.

Tabla 5. Inscripciones en la reproducción del marco de comprensión: Problemas

Con base en la Tablas, en términos específicos, las inscripciones textuales contenidas en la fotografía presentan las mayores alteraciones cuando se incrustan al Reporte de la Entrevista Inicial (Reporte S1). Sin embargo, del Reporte S1 al Reporte S2, en su mayor parte es una reproducción de lo que se inscribió en el primer documento. A continuación, describo la movilización tomando en consideración la comparación entre columnas con base en los diferentes formatos de numeración de las viñetas que he incorporado (por ejemplo, 1, A y a)).

En la Tabla 5 sobre los problemas, de la primera a la segunda columna es posible apreciar que las palabras (que indican lo que hace la niña) marcadas en negritas fueron trasladadas del siguiente modo: cambiando la escritura de lo que hace (agredir) en singular al plural (por ejemplo, de “agresión” en 1 a “agresiones” en A, con las especificaciones correspondientes de las palabras que usa cuando agrede); de “grita” en 2 a “gritar” en E; se omite la viñeta 3; se reproduce y aumenta la viñeta 4 en D; se reformula “no sigue las indicaciones” de 5 a “no realiza las actividades” y “hace lo contrario a las indicaciones” en C; y, se añade B como nueva viñeta. Por otra parte, del Reporte de S1 al Reporte de S2, los pocos cambios que se aprecian son omisiones: la especificación de las palabras que usa en la viñeta “A” son omitidas en “a”, así como

toda la viñeta B (que se acababa de incorporar) deja de estar presente en el Reporte de S2.

A. Fotografía	B. Reporte de S1	C. Reporte de S2 (Escala)
<p>Objetivos</p> <p>➔ Permanezca en la escuela</p> <p>1. Juegue, platique, comparta y trabaje. Conviva con sus compañeros</p> <p>2. Tranquila en su lugar, poniendo atención o cooperando</p> <p>3. Hace las tareas del salón de clase (SC) (dictado, planas, lectura)</p> <p>4. Siga las indicaciones de la maestra</p>	<p>A. Que ((nombre de la niña)) permanezca en la escuela, pero que permanezca bien, con sus compañeros bien, que lo disfrute.</p> <p>B. Que llegue <i>contenta</i> de la escuela.</p> <p>C. Que le <i>responda que le fue bien</i> en la escuela lo cual implica que juegue con sus amigos, <i>no pelee, termine sus trabajos</i>, la maestra le ponga carita feliz y junte las suficientes para ganar un regalo (que el día viernes no valla a la escuela) ya que eso la motiva mucho no por el regalo sino por saber que su esfuerzo valió la pena.</p>	<p>a) ((Nombre de la niña)) permanece en la escuela, pero permanece bien, con sus compañeros bien y la disfrute.</p> <p>b) ((Nombre de la niña)) llega <i>contenta</i> de la escuela.</p> <p>c) ((Nombre de la niña)) le <i>responde que le fue bien</i> en la escuela lo cual implica que juegue con sus amigos, <i>no pelee, termine sus trabajos</i>, la maestra le ponga carita feliz y junte las suficientes para ganar un regalo ya que eso la motiva mucho no por el regalo sino por saber que su esfuerzo valió la pena.</p> <p>d) ((Nombre de la niña)) se mantiene en el colegio sin incidencias</p> <p>e) ((Nombre de la niña)) contesta todo, lee, escribe y eso hace que la regañen poco lo cual la hace sentir bien.</p>

Tabla 6. Inscripciones en la reproducción del marco de comprensión: Objetivos

De modo similar, en la Tabla 6 sobre los objetivos, de la primera a la segunda columna un cambio notable es que el objetivo principal “permanezca en la escuela” llega a ser uno más en el primer reporte, y se aumentan algunas especificaciones (“bien, con sus compañeros bien, que lo disfrute”). Las siguientes viñetas en la Fotografía, si bien no se transcriben literalmente, tampoco se omiten por completo, pues partes de ellas son incorporadas o reutilizadas en nuevas viñetas. Entonces, pueden apreciarse reutilizaciones, omisiones y añadiduras de viñetas. Por ejemplo, una reutilización consistió en la incorporación de algunas de las palabras como “juegue” de 1 a C, categorizando de modo distinto a los primeros (compañeros) y a los segundos (amigos) con quienes lleva a cabo la acción. Otras que pudieron reutilizarse infiriendo algunas implicaciones, pueden ser las tareas hechas como el “dictado, planas, lectura” en 3, hasta “e” que implicaron que la niña “lee, escribe”. Puede decirse que, aunque se omiten palabras que marcan acciones (como platique, comparta, trabaje, conviva), ellas

podrían estar implicadas en algunas otras acciones que sí están presentes (por ejemplo, “trabaje” en 1 y “termine sus trabajos” en C). Aunado a esto, se omite 2 en el Reporte de S1; y “hace las tareas”, “siga las indicaciones en 3-4 están implicadas en “termine sus trabajos” en “C”. Además, nótese que en el Reporte de S1 marqué en cursivas, no lo que estaba inscrito en la fotografía, sino lo que pude identificar que E2 había apuntado en su cuaderno como que esté “contenta”, “que le responda que le fue bien” y que “no pelee”. Lo que esto quiere decir es que las estudiantes tomaron en cuenta no sólo las inscripciones en la Fotografía, sino sus propias observaciones- anotaciones de lo que era relevante considerar como objetivos de la familia (véase el Fragmento 10 en el capítulo anterior). Por otra parte, del Reporte de S1 al Reporte de S2 los pocos cambios que se aprecian se encuentran en el modo verbal usado (del subjuntivo al indicativo como en “permanezca” a “permanece”) e incorporación del nombre de la niña en cada viñeta enlistada (como en la sugerencia de construcción de objetivos que se mencionó en el aula). Además, en el Reporte de S2 pueden apreciarse “d” y “e” como nuevas viñetas que el equipo ha incorporado.

En términos generales, las Tablas 5 y 6 muestran que las inscripciones textuales capturadas por las fotografías (columna A) sufrieron cambios tanto en el Reporte de la Entrevista Inicial (columna B) como en el Reporte de Sesión 2 (columna C). A pesar de esto, en ambos documentos se preservó la estructura de comprensión dual centradas en los problemas y en los objetivos. Al mantener su estructura de comprensión (problema-solución) el equipo logró mostrar coherencia temática como ilustran las viñetas en las listas tanto a los problemas asociados al comportamiento como a los objetivos del caso.

Cabe recordar que las viñetas enlistadas en la primera columna de cada Tabla, fueron un recurso visual colectivo que fue co-creado momento a momento por los participantes en el aula para llevar a cabo la construcción de objetivos. Lo que los participantes ahora muestran es que ellas fueron de utilidad para cumplir con otro propósito en dos documentos escritos. El propósito general que ambos documentos comparten tiene que ver con la rendición de cuentas de lo que ocurrió en cada sesión 1 y 2. No obstante, ellas tienen una diferente función en cada documento. Para tener una idea más clara de dicha función es importante considerar los tiempos en que se lleva a cabo el trabajo de revisión documental.

Como nota etnográfica, una de las características de la Práctica Supervisada bajo estudio es que, para poder realizar el trabajo de supervisión, la maestra se sirve de la

revisión de los documentos desde una cierta lógica de rendición de cuentas, orientada en este caso, por el enfoque de soluciones. Así, los documentos en los que rinden cuentas los estudiantes de lo que ocurrió en las sesiones de orientación, permiten a la profesora (haya estado o no presente en las sesiones) monitorear, valorar y corregir el trabajo escrito de acuerdo a este mismo enfoque. La manera en que opera este trabajo de revisión documental es como sigue: a) los estudiantes llevan a cabo una sesión de orientación en miércoles o jueves; b) los estudiantes tienen que enviar por correo los documentos (como los reportes de sesión que se ha llevado a cabo y planes de la siguiente sesión) el domingo previo a la siguiente sesión; c) la maestra recibe y hace comentarios o correcciones a los documentos y los envía de vuelta a los estudiantes al siguiente día; y d) los estudiantes atienden a las observaciones de la maestra y hacen las modificaciones correspondientes en los documentos. La importancia de lo anterior, es que los formatos finales que consulto y de los que transcribo los textos, ya han pasado por el trabajo de revisión y corrección por parte de la profesora.

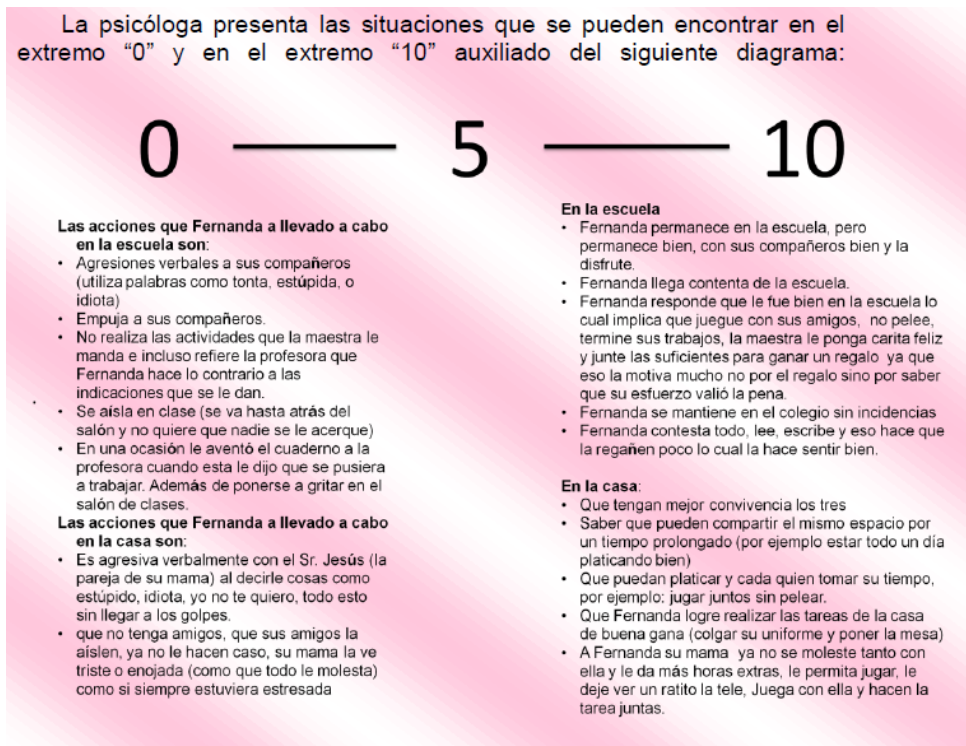
Con esto en cuenta, debido a un periodo vacacional de una semana, pasan once días desde que se llevó a cabo la sesión 1 y hasta que enviaron el borrador del Reporte de S1. En la misma lógica, ocho días después de enviarlo, ahora envían el Reporte de S2 habiendo ocurrido la segunda sesión de orientación. Esto tiene implicaciones para los propósitos en que se usan las inscripciones como se muestra en lo que resta de ésta y la siguiente sección.

Retomando la movilización de las inscripciones y su propósito, en el Reporte de S1 (columna B en ambas tablas) se describe lo que ocurrió en la entrevista inicial centrado primariamente en lo que dijo la familia sobre el comportamiento de la niña. Cabe mencionar que en el documento no hay algún reconocimiento al trabajo hecho en el aula y se presenta como algo que el equipo ha recuperado directamente de la actividad de orientación. Como en el documento se rinden cuentas de lo que ocurrió en términos del enfoque de soluciones, la movilización de las inscripciones capturadas en las fotografías llega a incorporarse en dos de tres rubros de los que consiste el documento y que son conceptualmente afines al enfoque. Los rubros que aparecen en el documento son los siguientes: 1) En lo referente al problema, 2) En lo referente a los recursos, y 3) A los objetivos. En línea con lo anterior, las inscripciones de la columna B en las tablas 4 (sobre el problema) y 5 (sobre los objetivos) son transcritos del rubro 1 y 3, respectivamente. Esta es la primera movilización formal de las inscripciones y aunque puede pensarse que en el RS2 ocurrió la siguiente movilización, antes hubo otras.

Como se mencionó, el Reporte de S2 (columnas C), describe lo que ocurrió en la segunda sesión de orientación. Sin embargo, las inscripciones ahora se encontraron incorporadas en el documento como muestras de materiales visuales que ayudaron a implementar una técnica como la “escala” en la segunda sesión. Para que el lector pueda apreciar los materiales visuales utilizados, a continuación, presento los recortes 5 y 6 extraídos del documento Reporte de Sesión 2.



Recorte 5. La escala como primer material visual en el Reporte de S2



Recorte 6. Diagrama de la escala como segundo material visual en el Reporte de S2

Ambos recortes que representan la escala ensamblan un conjunto de recursos numéricos y textuales. El Recorte 5 presenta una numeración del 0 al 10 con los encabezados de “DIFICULTAD” y “META” asociados a los dos extremos de la numeración. Bajo la numeración, se presenta una descripción estándar (sin ninguna especificidad sobre el caso) de lo que quiere decir el número 1 y el número 10. Por su parte, en la parte superior del Recorte 6 se presenta una especificación textual de lo que hace la psicóloga con la familia señalando que “presenta las situaciones que se pueden encontrar” en los extremos. Allí mismo designa como diagrama a la asociación de números (nótese que las líneas pueden indicar continuidad) con las situaciones que se encuentran también debajo de ellos. Si se consideran ambas representaciones, por una parte, están las situaciones en “0” (antes de que acudan a consulta) y que se corresponden con las dificultades. Por otra parte, también están aquellas situaciones en “10” y que se corresponden con el logro de las metas. Como ambos extremos presentan ésta correspondencia con las situaciones, presuponen también que puede haber descripciones de las situaciones que se correspondan con el resto de los números. De las descripciones de las situaciones que sí son explícitas pueden apreciarse las movilizaciones de las inscripciones sobre las acciones de la niña en la escuela y que fueron transcritas en las Tablas anteriores. Además, debajo de ellas, se presentan las acciones de la niña en la casa que elaboró el equipo fuera del aula y que también se asocian a las dificultades o metas.

Ambos recortes aparecen uno después del otro en el Reporte de Sesión 2 e ilustran los materiales visuales que el equipo manifiesta haber usado con la familia en la segunda sesión. Su uso en la segunda sesión implica que hubo una anterior movilización de las inscripciones en la elaboración de las escalas antes de su implementación, y que posteriormente, fueran expuestas de alguna manera con la familia. Lo que esto también quiere decir es que su uso tuvo que ser previsto en el documento Plan de Sesión 2 que se envió a la maestra al mismo tiempo que el Reporte de Sesión 1. Sobre esta planeación y la implementación trata la siguiente sección.

6.3.3. Uso de las inscripciones textuales en una técnica profesional: Planeación e implementación de la escala

Al rastrear la manera en que se podría describir el uso del diagrama de la escala en el Plan de Sesión 2, fue visible que las inscripciones textuales provenientes de las

Fotografías no estaban. Lo que sí se describe en el Plan de Sesión 2 es el uso de la escala, así como una breve descripción de ella. El siguiente recorte puede permitir al lector apreciar lo anterior.

Plan de sesión 2 <input type="text"/>					
Sesión	Tiempo	Objetivo	Actividad	Material	Descripción
10 minutos de tolerancia					
2 (25-04-2014)	5 minutos	Resumen de sesión	Resumen de sesión		Se resumirá la sesión pasada con la finalidad de rescatar los puntos importantes involucrados en el motivo de consulta para poder abordar la escala familiar.
	15 minutos	Recopilar datos	Escala familiar	Escala Necesaria la presencia de los 3 involucrados <input type="text"/>	Se le dará una escala a la familia del 1 al 10, donde el 1 significa que el problema descrito tiene el control de la situación y 10 significa que la persona tiene el control sobre el problema, es decir, en donde <input type="text"/> se comporta de la mejor manera. En esta se les pedirá que señalen el lugar en el que crean que se encuentran en relación con el problema. Finalmente se les pregunta cómo podrían llegar la siguiente nivel o cómo podrían mantenerse en esa posición

Recorte del Plan de Sesión 2

En este recorte del documento Plan de Sesión 2 puede observarse una serie de inscripciones distribuidas en una tabla. Las filas debajo de los encabezados aluden a cada una de las actividades que se pretenden implementar. Aunque en el recorte son dos, en el documento se describen cuatro: Resumen de sesión, Escala Familiar, Dado preguntón y Genograma. Como señalé antes, aquí interesa analizar la segunda actividad que es donde fueron relevantes las inscripciones en las fotografías. Nótese que se planea dedicar 15 minutos con el objetivo de recopilar datos y que también será necesario un material como la escala (véanse los recortes 5 y 6). En la descripción de la actividad, es posible apreciar que la psicóloga a cargo del caso, le “dará una escala a la familia del 1 al 10”. La descripción prosigue señalando lo que significan los números en la escala, donde 1 significa que “el problema descrito tiene el control de la situación” y 10 que “la persona tiene el control sobre el problema” o que la niña “se comporta de la mejor manera”. Sobre esto, en la planeación entregada es posible apreciar un significado distinto atribuido a los números (del que aparecerá en el Reporte de S2), y de este modo, puede inferirse que el significado llega a ser diferente poco antes de su implementación. A continuación, se especifica una petición y preguntas que la psicóloga planea hacer a la familia. Lo que pedirá es que “señalen el lugar en el que crean que se encuentran en

relación con el problema” y les preguntará “cómo podrían llegar” al “siguiente nivel” o “mantenerse en esa posición”. Entonces, el equipo espera obtener dos datos principales: el lugar en el que se encuentran y cómo avanzar o mantenerse en la posición señalada.

Una vez identificado lo anterior, lo siguiente fue recuperar mi videograbación de la segunda sesión y ubicar el momento en que la escala fue “dada” a la familia. Esto puede aclararse un poco más en el siguiente Fragmento 17 que inicia en este punto.

Fragmento 17: Implementación de la escala de metas

1 **P:** Quiero proporcionarles algo a ustedes.
2 Para ti ((la psicóloga da una hoja a la
3 niña)), está es para usted ((la psicóloga
4 da una hoja a mamá))

5 **M:** Sí

6 **P:** Ahora. Esta escala está de la siguiente
7 manera. Mhum. Ésta se parece a ésta,

8 **M:** Sí

9 **P:** Mhum. Entonces, del número cero,
10 ustedes tienen, cuando eh usted, aquí
11 se sitúa la dificultad, es decir, el número
12 uno es cuando la persona decide venir
13 aquí

(...)

14 **P:** pero en el otro extremo tenemos el diez, como una calificación. Aja. Un cero y un
15 diez. En el cero está la situación muy difícil y en el diez cuando se hayan resuelto
16 todo, todas las dificultades que presentaron y que nos comentaron aquí, ya se han
17 resuelto en el diez y cuando ya completaron una meta. Mhum. Esos son los
18 extremos. Vamos a ver qué podemos encontrar en el extremo cero. En el extremo
19 cero nosotros encontramos que ((nombre de la niña)) es agresiva verbalmente con
20 sus compañeros en la escuela, cuando ha utilizado palabras como tonta, estúpida
21 (...)

22 **P:** En casa, ((nombre de la niña)) agrade
23 verbalmente al señor
24 (...)

25 **P:** Todas esas conductas están en el cero.
26 En el otro extremo, en el diez,
27 encontramos que en la escuela
28 ((nombre de la niña))
29 permanece
30 bien en la escuela, eh, disfruta, disfruta
31 de la escuela
32 (...)

33 **P:** Sin embargo, ustedes tienen números,
34 aquí. Aja.

35 **M:** Mhum

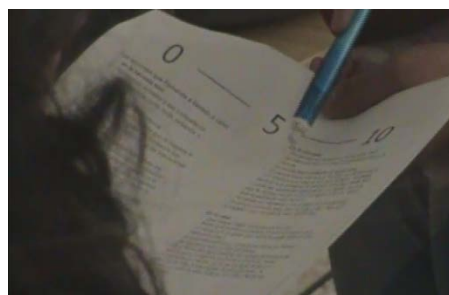
36 **P:** Tienen una escala del cero, a qué
M: número?

Hasta el diez

37 **P:** Me gustaría que reflexionáramos y pensáramos que la semana anterior, tomando en
38 cuenta la semana anterior, dónde se sitúan cada una de ustedes.
39 (...)



Fotograma J. El parecido de las escalas



Fotograma K. Señalamiento sobre lo que lee la psicóloga ante la familia

40 P: quisiera que ustedes me encerraran dónde o en qué número se sitúan tomando en
41 cuenta la semana anterior

El Fragmento presenta la manera en que la psicóloga dio a mamá e hija la escala en la segunda sesión de orientación (OP2). A continuación, analizo cómo se presentaron los materiales visuales y se usaron como un dispositivo de valoración, estabilización y problematización de acuerdo a las varias maneras en que se tornaron relevantes las inscripciones textuales en la implementación de la técnica de escala.

El Fragmento inicia cuando la psicóloga le proporciona a la niña (para ti) y a su mamá (para usted) una hoja a cada una (líneas 1-4) en la que se encuentra una representación de la escala como la que puede apreciarse en el Recorte 5. En este punto, se dispone a describirla por su parecido (“ésta se parece a ésta” en la línea 7) con la que ella tiene consigo. En la hoja que tiene consigo la psicóloga se encuentra el diagrama de la escala como puede apreciarse en el Recorte 6. Cuando mamá e hija tienen las hojas frente a ellas, la psicóloga comienza a mostrarles la que trae consigo (véase el Fotograma J en el Fragmento 17).

Con la psicóloga posicionando la hoja de modo que sea visible para ambas, empieza a describir el contenido de la primera hoja que les ha dado, indicando el significado del número cero que es donde “se sitúa la dificultad”, y “el número uno” cuando han decidido acudir al servicio de orientación (líneas 9-12). Más adelante, describe también el número 10 en el “otro extremo” de la escala comparándola a una “calificación” (línea 14). La psicóloga prosigue describiendo el significado de los números asociando al 0 con las “dificultades” y al 10 con su resolución o cuando ya completaron una “meta” (líneas 15-17). Nótese que ésta descripción que hace la psicóloga se basa en el texto inscrito de la hoja que tiene la familia.

A continuación, la psicóloga comienza a describir nuevamente el significado de los números, pero ahora su atención cambia hacia la hoja que tiene consigo. Cuando termina de decir lo que pueden encontrar “en el extremo cero” (línea 18), comienza a leer lo que se encuentra inscrito debajo de las acciones que la niña ha llevado a cabo en la escuela, es decir, las inscripciones textuales que he rastreado. No obstante, la lectura que hace no es literal. Lo que visiblemente está leyendo frente a la familia es reformulado de forma parecida a cómo tenían que elaborar los objetivos: Nombre de la niña + verbo + complemento. Aunque en el Fragmento lo omito, la psicóloga proseguirá leyendo y reformulando lo que allí está escrito hasta terminar la primera lista de viñetas sobre las acciones de la niña en la escuela asociadas con la dificultad. Después de esto, en el

Fragmento es posible apreciar, que ahora, la psicóloga continuará leyendo y reformulando verbalmente las acciones de la niña asociadas con la dificultad, pero en casa (líneas 22 y 23). Una vez que ha terminado con la lectura y reformulación verbal de lo que está escrito en un extremo (“todas esas conductas están en el cero”, en la línea 25), hace lo mismo con “el otro extremo, en el diez” (línea 26) describiendo nuevamente el significado del número por su asociación con las situaciones (acciones) escritas en la escala. El Fotograma K muestra incluso que va señalando con una pluma, ante la familia, lo que va leyendo y reformulando verbalmente.

Cuando la psicóloga ha terminado la lectura y reformulación verbal de lo escrito en su hoja, llama ahora la atención a la hoja que tiene consigo la familia con “ustedes tienen números aquí. Aja” (línea 32). La mamá ofrece una muestra de acuerdo (“Mhum”) y atenta a la pregunta de la psicóloga “Tienen una escala del cero, a qué número?”, responde que “hasta el diez” (líneas 34-36). Es aquí que la psicóloga le pide a la familia situarse en un número de la escala (encerrándolo) tomando en cuenta “la semana anterior” (líneas 37-41). Aunque lo omito en el Fragmento es importante saber que el número que encierra la niña es el diez y la mamá encierra el 3. La actividad en la que el equipo trabaja con la escala proseguirá con preguntas y respuestas entre la psicóloga y la familia alrededor del número en que se han posicionado.

Hasta este punto, la psicóloga ha trabajado con los dos materiales visuales que contienen dos distintas representaciones de la escala. Ha manipulado la suya de modo que evitara interrumpir el libre flujo de la conversación y en este proceso ha incorporado en su habla el contenido textual de la hoja que les ha dado. De hecho, las inscripciones en ambos documentos, les han permitido seguir la manera en que los recursos textuales y numéricos llegan a ensamblarse a través de las asociaciones entre los números y las descripciones formales (en la hoja que les proporcionó) y las que son más familiares para ellas (en la hoja que traía consigo).

Nótese que hay una diferencia importante entre su diagrama de la escala y el que entrega a la familia. Puede decirse que la psicóloga muestra que el que entrega no es auto-evidente (de hecho, no hay descripciones de las situaciones), pues tiene que describir el texto inscrito en la hoja que trae consigo para intentar lograr la comprensión del significado de los números en ambas escalas. Las descripciones textuales que son leídas y reformuladas en voz alta explicitan los puntos de referencia que quiere que consideren mamá e hija para lo que pedirá más adelante.

Los puntos de referencia le brindan significados a los números, siendo los significados de dos números explícitamente mencionados. Su mención, recupera la representación verbal y escrita de las acciones de la niña, pero diferentes en dos sentidos. En el primer sentido, son acciones definidas como “dificultades” (antes problemáticas) y acciones que se busca lograr o mantener, definidas como “metas” (antes objetivos). En el segundo sentido, son acciones que ocurren en dos lugares distintos: casa y escuela. Tanto los contextos como las acciones asociadas a números son ahora un nuevo marco de referencia y de comprensión representados sinópticamente en un diagrama. El diagrama se convierte en una parte medular para que la familia pueda posicionarse en los términos pre-establecidos que la psicóloga (y su equipo) ha inscrito. Si bien la planeación no describe a detalle cómo se dará la escala a la familia, la descripción detallada de sus componentes numéricos y textuales, la lectura y verbalización viñeta por viñeta de lo que se presenta a la familia sí se tornan sumamente relevantes para la obtención de datos como se especificó en el Plan de Sesión 2 y como se verá a continuación.

Dada la asociación de descripciones sobre las dificultades y metas con los números 0 y 10, respectivamente, se presupone que al resto de los números también pueden asociarse a diversos comportamientos de la niña. La escala, entonces, se proyecta como un dispositivo de representaciones del comportamiento de la niña. De este modo, las representaciones del comportamiento en el número cero serán diferentes a las representaciones de los comportamientos asociados en 2, que, a su vez, serán diferentes de los asociados al 3 (hasta 9). Se sigue que los comportamientos representados, aun siendo diversos, pueden mostrar una “continuidad” que va desde aquellos que representan la dificultad hasta aquellos que representan su resolución o el logro de metas. Como se comentó, la importancia de la lectura en voz alta estriba en que establece los puntos de referencia a partir de los cuales se pueden construir el resto de representaciones faltantes en la escala. Puede decirse que, en la planeación, éstos son los datos que espera conseguir el equipo a partir de la petición de situarse en un número y preguntar cómo pueden avanzar al siguiente o mantenerse, de acuerdo a su posicionamiento en la escala.

Antes de terminar esta sección, vale la pena hacer algunos comentarios analíticos con respecto a que las participantes encerraran en un círculo su posición en la escala y se les hiciera preguntas en torno a este posicionamiento. Según lo planeado y las instrucciones dadas, las participantes encerraron en un círculo su posición en la

escala. Esto tuvo dos respuestas distintas, pues se les proporcionó una escala para cada integrante de la familia, en este caso, la mamá y su hija.

Puede decirse que la niña, al posicionarse en el diez, lo hizo aceptando los presupuestos pre-determinados por el equipo con respecto al marco de referencia de las situaciones descritas. De hecho, las preguntas que la psicóloga hace (omitidas aquí) toman en consideración los puntos de referencia inscritos en la escala. Sin embargo, el posicionamiento de la madre en el 3 mostró que los presupuestos necesitaban ampliarse, pues al describir la razón de su posicionamiento implicó nuevos puntos de referencia en torno al comportamiento de su hija. El siguiente Recorte 7 tomado del Reporte de S2, muestra la transcripción de lo que dijo la mamá cuando la psicóloga le hace una pregunta con respecto al número en que se ubicó.

*“yo creo que en el 3, porque si bien es cierto, muchas de las actitudes las hace en la escuela, y que ahorita en esta semana no ha ido a la escuela y que en cuestión de la casa, llegan ciertos momentos en los que **ella pide ver a su papá biológico, entonces cuando ella está constantemente pidiendo ver a su papá biológico pues ella cambia, su carácter es de enojo.** La lleve apenas en la semana, el lunes la lleve con su papá y estuvo conviviendo con él, pero desde que vio a su papá para acá, han sido 2 o 3 días ha estado muy agresiva con nosotros, de hecho ayer la llevamos a una plaza a que estuviera jugando con los huevitos de pascua y **pues de ahí me la sacaron porque me dijeron que le habían llamado la atención por que usa la resbaladilla de forma contraria, y que ya le habían llamado la atención 2 veces y le dijeron que la tercera la iban a sacar. Entonces van por mí y me dicen que si puedo sacar a la niña**”*

Recorte 7. La transcripción de la respuesta de mamá en el Reporte de S2

En el recorte se presenta parte de la transcripción que hizo el equipo sobre la respuesta de la mamá ante la pregunta de la psicóloga “¿en qué número se sitúan en este momento?”. En su respuesta, la mamá se ubicó en el número 3 y en el texto se describen una variedad de razones. En primer lugar, señala que la niña “en esta semana no ha ido a la escuela” “y que en cuestión de la casa... su carácter es de enojo”. Téngase en cuenta que debido a un periodo vacacional (semana santa) de quince días para la niña, ella no ha ido a la escuela. Esto es relevante, ya que la psicóloga les pedía ubicarse en un número “tomando en cuenta la semana anterior”. También bajo estas circunstancias, la niña ha podido pasar un tiempo con su papá, y de acuerdo a su mamá, desde ese momento “han sido dos o 3 días en que ha estado muy agresiva”. Por otra parte, menciona que al llevarla a una “plaza” para jugar tuvo que sacarla, pues ya le habían llamado la atención en tres ocasiones. Aunque se omite en el Recorte, la mamá

continuará describiendo dificultades sobre el comportamiento de su hija, en casa de su abuela cuando jugaba a la casita y a la doctora con sus primos y otros niños.

Con esto en cuenta, la respuesta de mamá muestra que además de la casa (en la que se ha mostrado agresiva) y la escuela (a la que no ha asistido), se tornan relevantes otros contextos como la plaza y casa de la abuela, en los cuales su comportamiento también es importante, no sólo para ella, también para otras personas.

Puede decirse que la aceptación de algunos de los presupuestos del diagrama es exitosa tanto para la niña como para su mamá, pues ambas se posicionaron en un número a partir de los puntos de referencia inscritos. Esto es, ambas aceptaron la propuesta implícita de asociar los comportamientos de la niña a números. No obstante, la madre problematiza la parte inferior del diagrama que alude a las descripciones de las situaciones en la escuela y la casa como los únicos puntos de referencia que ella toma en cuenta. Así, la madre justifica su posicionamiento al proporcionar otro tipo de descripciones que no se describen en la parte baja del diagrama donde la psicóloga incorporó el texto que le brindaba el significado a los números.

De este modo, los números para la madre proyectan ahora un significado distinto del planeado inicialmente por la psicóloga y su equipo. No abordaré el trabajo posterior que realizó la psicóloga ante este hecho, basta comentar que si ella junto con su equipo lo incorporaron en el Reporte de S2 fue algo que no pasó desapercibido por ellos. Lo que me interesa destacar de lo anterior es que el uso de las representaciones del comportamiento de la niña en la escuela (capturadas primeramente en la fotografía), aun cuando se ensamblan con otras en la casa (elaboradas fuera del aula) en un diagrama que abarca todos estos puntos de referencia pre-determinados, no garantiza que serán totalmente aceptados. Esto no quiere decir que la escala no ha cumplido con uno de sus propósitos como la obtención de más “datos”. Puede decirse que la pregunta en torno a la ubicación en la escala ha generado nuevos datos que aumentaron las representaciones del comportamiento de la niña, y éstos no estaban escritos. Cuando la mamá torna relevantes estos nuevos datos muestra el carácter limitado de los que están escritos, pues su posicionamiento da cuenta que su hija también se relaciona fuera de ellos. Por ende, el mundo de situaciones en los que el comportamiento de la niña es relevante, se va enriqueciendo sesión a sesión, involucrando más personajes con quienes (y cómo) se relaciona en diversos contextos, ya sea en la escuela, en la casa, en la plaza u otros contextos.

Finalmente, en la siguiente sección, mostraré una evidencia más que elabora el equipo en forma de video. En contraste a los documentos digitales (examinados hasta aquí) en los que podrían extenderse textualmente, en el video el uso de texto es economizado, en este caso, en aras de la descripción del procedimiento en que se implementa la técnica de la escala y en la que su operatividad (como se analizó anteriormente) es absorbida por la rendición de cuentas del trabajo profesional.

6.3.4. El video como evidencia: la absorción de la representación en la descripción de la implementación de la escala

El video que recupero es un dispositivo con el que el equipo también rinde cuentas de lo que ocurrió en la sesión de orientación. Ya que en el portafolio electrónico hay un video por cada sesión que es usado como “evidencia” (así se encuentra rotulado), retomo el que alude a la segunda sesión.

Como en toda edición de videos, si bien el equipo lo usa para construir una “evidencia”, debe reconocerse que puede omitir buena parte de continuidades temporales, espaciales y secuenciales del evento original que ha sido grabado (Laurier, 2013). Considerando lo anterior, lo relevante es que, al ser tomado de la grabación original, puede ser que se preserven partes de las secuencias interaccionales. Cómo se verá, no sólo se preserva parte del video original al recortar varios clips, también presupone que ellos se convierten en un tipo particular de evidencia al incorporar inscripciones textuales que aluden a un receptor u observador potencial. A partir de ello, mostraré que el papel de las referencias-representaciones textuales es absorbido en este nuevo dispositivo con el propósito de mostrar cómo se implementó una técnica afín a la visión profesional del enfoque de soluciones.

Dada la dificultad de incorporar recortes de video en esta tesis, a continuación, describo primero cómo se ensambló la evidencia en video, al proporcionar al lector una serie de fotogramas tomadas del video editado.



Fotogramas del video usado como evidencia de OP2

La serie de fotogramas tomada a partir de instantáneas del video muestran las diversas partes constituyentes de la evidencia de OP2. Debajo de cada fotograma he incorporado una nomenclatura particular para diferenciarlos. En primer lugar, puede apreciarse que son 14 fotogramas y están dispuestos en una serie continua. En segundo lugar, después de un guión bajo, uso “T” para señalar que se trata de una transición (excepto T1 y T6 que son la portada y conclusión) entre los diferentes recortes o clips de video a los que distingo por “Vid”. En total, el video está compuesto por 6 transiciones con texto y 7 videoclips cortos. Lo anterior ya muestra que se trata de un video editado y no un segmento temporalmente continuo de la videograbación original.

El video de la evidencia incorpora varios clips con diferentes duraciones (véanse los Fotogramas 2, 4, 6-8, 10, 11 y 13). Antes y después de cada uno hay una transición observable con un fondo negro que dura alrededor de cuatro segundos y con texto que se desplaza de abajo hacia arriba (véanse los Fotogramas 3, 4, 9, 12, 14). De manera similar, en todos los clips de video aparece texto que puede ser temporalmente visible (como en los Fotogramas 2, 4 y 7) y en otras ocasiones aparecerá fijo (como en los Fotogramas 6, 8, 10, 11 y 13) arriba o debajo de la visualización. Desde el punto de vista del diseño del receptor, esta serie transiciones junto con los clips, establecen unidades observables que siguen una después de la otra e intentan orientar la comprensión del espectador de lo que ocurrió en la segunda sesión.

Deliberadamente elegí presentar Fotogramas del video que mostraran el texto que el equipo incrustó en las transiciones y los videoclips más cortos. Para que el lector

pueda apreciar el contenido textual, más adelante presento la Tabla 6 que muestra la transcripción del texto que aparece en cada una de los Fotogramas que se han descrito hasta este momento. El contenido textual muestra las descripciones de las acciones de la psicóloga en la segunda sesión de orientación durante las dos primeras actividades como el resumen de sesión y la escala familiar.

En la Tabla 6, después de la portada (que tiene datos de identificación como el número de sesión, nombre de la niña y la fecha), desde el Fotograma 2 y hasta el Fotograma 4 las descripciones de las acciones están centradas en el resumen de sesión. A partir del Fotograma 5 hasta el 14, el video se dedica a describir las acciones realizadas en la actividad de la escala familiar. Por ejemplo, sobre el resumen de sesión, las descripciones de las acciones de la psicóloga dan inicio cuando aparecen sobre el primer video mientras éste se reproduce (“realiza el resumen” en 2_Vid1). A continuación, en la Transición aparece una descripción que enlaza lo que hizo y lo que mostrará en el siguiente videoclip (“después de realizar el resumen, la psicóloga explica la dinámica de trabajo” en 3_T2). Finalmente, durante la reproducción del videoclip vuelven a aparecer descripciones sobre lo que está haciendo y que ya había anunciado (“explica el formato de la sesión” en 4_Vid2).

Nomenclatura del Fotograma	Texto Incrustado en el video
1_T1	SESIÓN 2 ((Nombre de la niña)) ((Fecha))
2_Vid1	La psicóloga realiza el Resumen para conectar el contenido de la sesión anterior con la actual Hough, M. (1999). Técnicas de orientación psicológica. (Cap. 2-3) Madrid: Narcea
3_T2	Después de realizar el resumen, la psicóloga explica la dinámica de trabajo de la sesión
4_Vid2	La psicóloga explica el formato de la sesión para obtener el consentimiento de la familia de la forma de trabajo. Selekman, M. (1991). Abrir caminos para el cambio. Barcelona: Gedisa. P. 55
5_T3	Después de explicar el formato de la sesión, la psicóloga comienza una escala de metas para posteriormente constatar si hay cambio, consolidarlo y generalizarlo; además de rescatar los recursos que tienen para ir avanzando en la escala. Metcalf, L. (2001). Solución de conflictos en la escuela. Programa práctico enfocado a soluciones. 27-65. Tomo I. México: Prentice Hall. Ochoa de Alda, I. (1995). Enfoques en terapia familiar sistémica. Barcelona: Herder
6_Vid3.	Se utilizan materiales visuales (hojas con la escala por escrito) para hacer la actividad más interactiva
7_Vid3	Aplicación de escala de Metas con la finalidad de centrar la intervención en lograr cambios dirigidos a una meta, encontrar excepciones e identificar soluciones eficaces por parte de la familia

	<p>Metcalf, L. (2001). Solución de conflictos en la escuela. Programa práctico enfocado a soluciones. Tomo I. México: Prentice Hall.</p> <p>Ochoa de Alda, I. (1995). Enfoques en terapia familiar sistémica. Barcelona: Herder</p>
8_Vid4	Se les pide colocarse en un número de la escala
9_T4	<p>La Sra. ((nombre de mamá)) se coloca en el número 3 y ((nombre de la niña)) en el número 10.</p> <p>Se resaltan los recursos que tienen para haber llegado a ese número.</p> <p>Metcalf, L. (2001). Solución de conflictos en la escuela. Programa práctico enfocado a soluciones. Tomo I. México: Prentice Hall.</p> <p>Ochoa de Alda, I. (1995). Enfoques en terapia familiar sistémica. Barcelona: Herder</p>
10_Vid5	La importancia de ésta pregunta es resaltar los recursos con los que cuenta el cliente
11_Vid6	Recursos del cliente
12_T5	Se realiza la escala de metas con (nombre de la niña) y se resaltan sus recursos
13_Vid7	Recursos del cliente
14_T6	Se reconoce la importancia de la utilización de la escala de metas como técnica de intervención para rescatar aquellos recursos que le permiten al cliente acercarse al cumplimiento de sus objetivos

Tabla 6. Contenido textual en los Fotogramas tomados del video

El uso del contenido textual en los Fotogramas que presento, es como una instrucción para el lector, que especifica lo que el equipo identifica en los videoclips sobre el trabajo profesional que está ocurriendo, ha ocurrido y va a ocurrir, como características del trabajo centrado en la solución. Las características o pasos descritos aluden a acciones específicas identificadas en los intercambios discursivos que presumiblemente pueden verse-escucharse en los videoclips. Nótese que las descripciones están mayormente centradas en las acciones de la psicóloga, ya que sólo en el Fotograma 9 se describen las respuestas de la familia ante una petición de la psicóloga. Esta misma instrucción al lector es también la manera en que el equipo diseña al receptor potencial al que está dirigido su trabajo documental en video. En este caso, la receptora principal de su trabajo fue la maestra.

Con esto en cuenta, el ensamblaje que hace el equipo en el video proporciona indicios de otras interpretaciones analíticas como las siguientes. Debido a que hay descripciones textuales incrustadas sobre los videoclips, puede decirse que éstos no son considerados como auto-explicativos. Como ya se avanzó, las inscripciones que van apareciendo conforme se reproduce el video van instruyendo la manera en que tiene que comprenderse el contenido de los videoclips más cortos. Los videoclips se tornan en la “evidencia interaccional” del argumento que las anotaciones van construyendo.

Al considerar las representaciones del comportamiento de la niña que he rastreado en las secciones anteriores, puede decirse que el diagrama al que estaban incorporadas, es aludido a partir del Fotograma 5 (5_T3) cuando se terminan de describir

las acciones relacionadas con el resumen y comienzan las descripciones de las acciones relacionadas con la que ahora llaman “escala de metas”.

De este modo, las siguientes acciones de la psicóloga que se describen en la Tabla 5 documentan de manera más detallada la implementación de la actividad planeada de la “escala familiar” (véase el recorte del Plan de Sesión 2 más arriba). Las acciones que se describen, van desde que se anuncia su implementación y propósito (en 5_T3), hasta el reconocimiento de la importancia de usar la “escala de metas como técnica de intervención” (en 14_T6).

Con este contexto, puede decirse que la movilización de las inscripciones textuales que he rastreado no se ha detenido aún, pues el video incorpora videoclips donde se puede reconocer el habla y los Fotogramas con los que construí el Fragmento 16 en la sección anterior. Lo que me interesa destacar a continuación es que el equipo no sólo ha movilizado videoclips donde aparecen los materiales visuales y el uso que les da la psicóloga (como 6_Vid3, 7_Vid3 y 8_Vid4). Junto con los videoclips, también ha movilizado de forma diferente las anotaciones que instruyen y las fuentes bibliográficas que presuntamente orientan su actuación profesional. Nótese que cuando se anuncia el uso de la “escala de metas” (en 5_T3), se describe la “aplicación de escala” (en 7_Vid3) y se establece que la psicóloga resalta “los recursos” ante los posicionamientos numéricos de la familia (en 9_T4), el equipo incorpora después de las anotaciones a dos fuentes bibliográficas completas.

Con esto, el equipo muestra que las descripciones de acciones, las fuentes que las sustentan y los clips de video que las muestran, no son simplemente registros separados, sino que están integrados (Lynch, 2015). Esta interrelación de los registros tanto limitan las interpretaciones del observador como las orientan hacia aquellas intencionadas por el autor (Bastide, 1990). De manera similar a escribir un artículo científico, en el que ellos puedan recurrir al uso de una “cita canónica” (las referencias de artículos científicos que cualquier aspirante o integrante de la comunidad deberá hacer notar que ha leído; véase Ashmore, Myers y Potter, 1995) el equipo muestra que las fuentes bibliográficas son aliados que movilizan a favor de su argumento (Restrepo, 2004), como la serie de pasos con la que exponen la implementación de la escala.

La relevancia de lo anterior, es que a través de este trabajo de interrelación de recursos (anotaciones, fuentes y videoclips), el equipo muestra que su diseño del receptor también intenta dar la impresión de que para comprender lo que el video

pretende evidenciar es necesario interpretarlo bajo los términos profesionales que él mismo establece.

En línea con los términos profesionales que el equipo pone en circulación, las acciones de la psicóloga son las nuevas representaciones a las que presta mayor atención. En este sentido, aunque las anotaciones del video alrededor de la escala no precisaron de hacer mención de las representaciones del comportamiento de la niña, no puede decirse que se han detenido, pues son partes constituyentes de la escala que se usó. Así, en el lenguaje técnico de su implementación, su absorción forma parte de los recursos con los que lograron la interrelación.

6.3.5. Conclusiones

En este apartado he seguido el rastro de las inscripciones escritas en el pizarrón durante una actividad en el aula y que fueron capturadas por unas fotografías. En retrospectiva, las inscripciones que representan el comportamiento de la niña fueron relevantes para la construcción de una serie de documentos como los Reportes de Sesión 1 y 2, materiales visuales que se usaron en la sesión de orientación y se mostraron también en videoclips cortos como parte del diseño de la evidencia en video de la implementación de una técnica como la escala.

Puede decirse que una vez que se toman fotografías de las representaciones del comportamiento estabilizadas en la escritura, gran parte del contexto interaccional en el que se construyeron no se moviliza. Al seguir el rastro de sus movilizaciones, es posible comenzar a identificar algunos de los usos a los que se someten en las herramientas a las que se incorporan (como el RS1) o en nuevos contextos interaccionales.

Una manera de apreciar los usos a los que fueron sujetas es a través de las exigencias institucionales a las que tiene que responder el equipo como la planeación, la intervención y la rendición de cuentas. De este modo, es posible apreciar que el primer documento al que llegan es el Reporte de Sesión 1 para rendir cuentas del trabajo realizado por la psicóloga en la primera sesión de orientación. Aquí se presentan como información directa obtenida de la sala de orientación. Si bien, los estudiantes grabaron esta actividad y pudieron recurrir a ella, también es posible identificar que reproducen la manera en que se estructuraron en el aula: como descripciones del comportamiento problemático y descripciones de los objetivos (excepciones a los problemas). Esta estructura dual se preservó en las posteriores circulaciones del comportamiento. No

ocurrió lo mismo con las inscripciones textuales singulares. Ellas fueron alteradas, reelaboradas, aumentadas y omitidas, sobre todo cuando se incorporaron en este primer documento. Únicamente comparando las inscripciones capturadas y estabilizadas por la fotografía con aquellas estabilizadas en el reporte, es que se puede reconocer su transformación.

La posterior movilización implicó rastrear la planeación, implementación y rendición de cuentas de una técnica para la que fueron relevantes como partes constituyentes de su ensamblaje visual. Una vez que se llevó a cabo el ensamble numérico y textual que conformó la escala, es que ella pudo incorporarse en los dos materiales visuales que la representaron. Nuevamente, al comparar la manera en que las inscripciones se estabilizaron en el RS1 y el nuevo ensamble del diagrama de la escala, es que fue posible observar ligeras transformaciones en las representaciones del comportamiento de la niña. Tal y como se incorporaron a los materiales visuales, así llegaron a incorporarse posteriormente al Reporte de Sesión 2. Entre uno y otro punto de la circulación del comportamiento representado textualmente en el RS1 y RS2, se encontró el uso de la escala cuando se implementó en la segunda sesión de orientación. Es importante comentar que, aunque los materiales visuales se elaboraron como parte de la planeación que proyectaba implementar la escala, fue hasta que su implementación se llevó a cabo, que las inscripciones textuales mostraron su uso contingente. Lo anterior es importante, ya que fue aquí que los materiales visuales se mostraron relevantes para la orientación de los cursos de acción de la psicóloga como la lectura y reformulación verbal de su contenido, así como la manipulación de la hoja impresa de forma tal que la familia pudiera seguir su habla en las partes escritas que ella misma les señalaba. Estos tramos de interacción de la actividad se lograron entonces por la íntima relación que establecieron los participantes con sus herramientas y lo que estaba inscrito en ellas.

Desde un punto de vista interaccional, también puede señalarse que el sentido de la representación o la referencia, a diferencia de los textos, muestra las implicaciones prácticas que tienen para los participantes. De este modo, la valoración de lo que se describe, lo que se representa o se hace referencia, puede estar sujeto a discusión en la misma actividad. Un ejemplo fue la petición de la psicóloga a la familia para que se posicionaran en un número y la serie de preguntas que prosiguieron para recopilar más datos de la familia tomando como base las descripciones del comportamiento de la niña en la casa y en la escuela. Otro ejemplo fue cuando la mamá problematizó las bases

epistémicas con las que fue construido el diagrama, y en este sentido, señaló lo restrictivo de sus puntos de referencia en torno al comportamiento de su hija.

Al igual que en otros apartados, los materiales visuales mostraron nuevamente la relevancia de la micro-movilidad de las herramientas para el logro de las actividades en este espacio de trabajo. Una potencialidad similar a la que muestran las herramientas como las hojas impresas, pudo también encontrarse en la que proporcionó el uso de video para transportar segmentos de interacción relevantes en la segunda sesión.

Con el uso del video se evidenciaron dos de las actividades que se llevaron a cabo. Se mostró el trabajo de edición de la videograbación de la segunda sesión que movilizó segmentos interaccionales seleccionados, e incorporó anotaciones antes, durante y después de su reproducción. Junto a las anotaciones que buscaron especificar la manera de interpretarlos (instruyendo al observador sobre las acciones de la psicóloga) incorporaron las fuentes bibliográficas en los que buscaron sustentar su uso y comprensión del enfoque centrado en soluciones. En términos generales, el video evidenció el trabajo de equipo, pero el énfasis estuvo en la representación de las acciones de la psicóloga. En contraste, las representaciones del comportamiento de la niña fueron recortadas del video y movilizadas mediante videoclips cortos. Como ellos llegaron a ser parte de la interrelación de recursos usados para describir la implementación de la escala, su movilización no se detuvo y su absorción formó parte de los recursos con los que lograron la interrelación.

Considerando que el viaje de las inscripciones se rastreó prospectivamente (y en el camino, retrospectivamente) las descripciones del comportamiento de la niña como fueron escritas en el pizarrón, lograron movilizarse al capturarlas en las fotografías. En el camino, se reescribieron en documentos, se incorporaron en materiales visuales en la forma de un diagrama, se usaron en un nuevo contexto interaccional, y se capturó y movilizó su uso en videoclips. Cada una de estas representaciones, en contexto escrito o interaccional, permitió examinar las representaciones indexicalmente, como operaron aquí y ahora. Así, más que declaraciones descontextualizadas del contexto de su producción (desde OP1 hasta la actividad de construcción de objetivos en el aula), fueron recontextualizadas cada vez que se recurrió a ellas para un propósito distinto como la rendición de cuentas de OP1, la planeación de actividades como la escala, su implementación y la rendición de cuentas de lo que ocurrió en OP2.

Con cada recontextualización, el proceso de alfabetización profesional de los estudiantes implicó el uso de las representaciones para responder a las distintas

exigencias institucionales (planeación, intervención y rendición de cuentas) que cobraron vida en los contextos interaccionales y documentales en los que se tornaron relevantes; ya sea para estabilizar o transformar las representaciones en torno al comportamiento de la niña, o bien para usarlas como recursos en la atribución de un sentido de agencia profesional de la psicóloga.

7. CONCLUSIONES GENERALES

En este capítulo se presentan las conclusiones generales de la investigación. Para ello, divido el capítulo en tres temas principales: (i) los vínculos generados entre la interacción y los textos, (ii) el trabajo formativo y los recursos de investigación para visibilizarlo, así como algunas (iii) futuras líneas de investigación.

7.1. Los vínculos generados entre la interacción y los textos

Esta investigación ha girado en torno al uso de las prácticas referenciales verbales y escritas en un grupo de estudiantes de psicología educativa que tuvieron acceso a la práctica profesional supervisada. El análisis inició mostrando el papel de las prácticas referenciales en la actividad de OP, y prosiguió mostrando el impacto que la OP tuvo en el trabajo formativo de los estudiantes a través del análisis de la evocación-movilización de las caracterizaciones de las acciones de una psicóloga en formación y una niña que era el cliente en el trabajo interaccional y documental subsiguiente.

Se mostró que, en la modalidad de Práctica Supervisada, brindar orientación psico-educativa fue crucial para la formación de estudiantes. Por una parte, aquí fue el lugar en el que, el grupo pudo conocer la manera en que el comportamiento de la niña era descrito, tanto por ella, como por su mamá. Se mostró cómo fue el viaje de las descripciones hasta llegar a OP, atravesando varios contextos (como la escuela y la casa) en los que participaron diferentes personas (como la maestra, sus compañeros y la mamá) con quienes la niña se relacionaba. En la OP también, fue el lugar donde una estudiante fungió como psicóloga, y la manera en que intentó suscitar las descripciones del comportamiento de la niña, hizo posible su tematización posterior.

En adelante, comenzó otro tipo de trabajo en el aula, en el que la familia ya no estuvo presente, y en el que el grupo puso en marcha otro tipo de trabajo que tematizó las acciones de la psicóloga y el comportamiento de la niña, de forma verbal o escrita. La evocación de los temas a través de las prácticas referenciales proporcionó uno de los contenidos sustantivos de su trabajo de orientación psico-educativa. Siguiendo a Lynch y Jordan (1995), los contenidos sustantivos no sólo tienen que ver con los temas con los que desarrollan su trabajo, también con los métodos y herramientas que usaron para estudiarlos. En este sentido, las herramientas fueron de gran utilidad, tanto para incitar

las prácticas referenciales como para registrarlas. Lo que esto quiere decir, es que las prácticas referenciales evocadas tanto en las distintas interacciones como con las diferentes herramientas visibilizaron una serie de vínculos en los que fue posible discernir el impacto recíproco entre el trabajo interaccional y el documental.

Para mostrar la relevancia de los vínculos establecidos entre las actividades interaccionales y el trabajo documental, a continuación, presento una muy breve descripción de ellos con base en la Figura 8. Los vínculos fueron identificados a partir de la actividad de OP, pues fue a partir de ella, que los participantes comenzaron a poner en juego los contenidos sustantivos temáticos y procedimentales del trabajo que analicé.

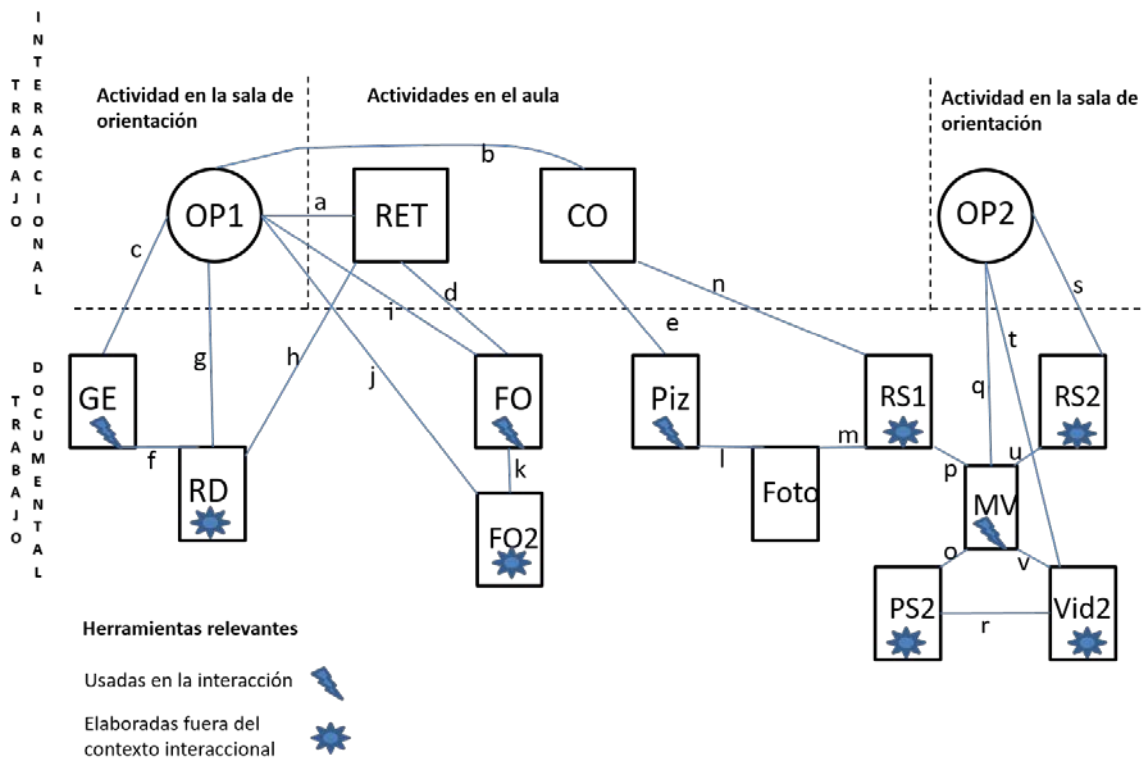


Figura 8. Vínculos entre actividades y herramientas

Cada vínculo es indicado por una línea que enlaza alguna actividad con otra o con alguna herramienta, y alguna herramienta con otra. Junto a cada línea he incrustado también una letra para poder describir brevemente en qué consistió el enlace o vínculo. Cabe comentar que a partir de "l", los vínculos que identifiqué parten del rastreo que hice sobre inscripciones escritas en el pizarrón que fueron evocadas en el aula a partir de OP1.

- a. De la actividad de Orientación Psico-educativa (OP1) a la actividad de Retroalimentación (RET), se estableció el vínculo a través de la *evocación* en el aula, de representaciones verbales del trabajo de la psicóloga, mediante las valoraciones por parte del pasante, la maestra, sus pares y ella misma
- b. De la actividad de Orientación psico-educativa (OP1) a la actividad de Construcción de Objetivos (CO), se estableció el vínculo a través de la *evocación* de representaciones verbales, por parte de estudiantes y maestra, sobre los comportamientos de la niña de acuerdo a un marco de comprensión dual.
- c. En el uso de la Guía de Entrevista (GE) en la actividad de Orientación psico-educativa (OP1), se estableció el vínculo por la orientación ocasional hacia las preguntas contenidas en la GE, que la psicóloga tornó vivas al incorporarlas en la indagación que sostuvo con la familia.
- d. En el uso del Formato de Observación (FO) en la actividad de Retroalimentación (RET), se estableció el vínculo por la orientación hacia los indicadores contenidos en el formato, que el pasante activó en su valoración del trabajo de la psicóloga ante el equipo y el resto del grupo.
- e. En el uso del Pizarrón (Piz) en la actividad de Construcción de Objetivos (CO), el vínculo fue establecido por la inscripción textual de las representaciones verbales del comportamiento de la niña, suscitadas de forma colectiva y enlistándolas como viñetas agrupadas en dos espacios distintos.
- f. De la Guía de Entrevista (GE) al Reporte de Desempeño del Psicólogo (RD), el vínculo se estableció por la movilización que hizo el equipo, de algunas preguntas sugeridas en la GE para estructurar, y ofrecer, las evidencias del trabajo realizado por la psicóloga en la OP1.
- g. De la actividad de Orientación psico-educativa (OP1) al documento digitalizado del (RD), se estableció el vínculo cuando se incorporaron representaciones escritas de las acciones de la psicóloga (mayormente preguntas, y en ocasiones también las respuestas de la familia), como una manera de rendir cuentas del trabajo realizado en OP1.
- h. De la actividad de Retroalimentación (RET) al Reporte de Desempeño (RD), se estableció el vínculo por (la inferencia del investigador pues no hubo reconocimiento en RD) la movilización de elementos de la interacción ocurridas en el aula sobre las

“preguntas múltiples”, para evidenciar por escrito los aspectos que la psicóloga indicó que puede mejorar en el futuro.

- i. Uno de los vínculos entre la Orientación Psico-educativa (OP1) y el Formato de Observación (FO), se estableció cuando en la interacción el pasante mostró que los indicadores orientaban su retroalimentación sobre el trabajo de la psicóloga.
- j. Otro vínculo entre la Orientación Psico-educativa (OP1) y Formato de Observación (FO), se estableció con base en el relato del pasante en cuanto a que su observación en OP1 le indicaba sobre la funcionalidad de los indicadores como medios textuales que filtran la observación, y de ser o no funcionales, instan al pasante a decidir sobre su transformación. En el caso analizado, se creó un nuevo Formato de Observación (FO2).
- k. Del Formato de Observación (FO) al segundo Formato de Observación (FO2), el vínculo se estableció al preservar los indicadores funcionales y cambiar los no funcionales para una nueva observación (esto lo hizo el pasante cada vez que lo puso a prueba).
- l. Del Pizarrón (Piz) a las Fotografías (Foto), el vínculo se estableció al hacer uso de una tableta que capturó las inscripciones escritas sobre el comportamiento de la niña y preservarlas en forma digital.
- m. De las Fotografías (Foto) al Reporte de la Sesión 1 (RS1), el vínculo se estableció al transcribir algunas de las inscripciones capturadas del pizarrón, para rendir cuentas por escrito, del trabajo profesional realizado, como la identificación de las dificultades y los objetivos.
- n. De manera similar al anterior, de la actividad de Construcción de Objetivos (CO) al Reporte de Sesión 1 (RS1), el vínculo se estableció al movilizar algunas de las representaciones del comportamiento escritas en el pizarrón, pero también algunas mencionadas por E2 (relatora) sobre algunos objetivos que ella había anotado y propuesto en el aula.
- o. Del Plan de Sesión 2 (PS2) a los Materiales Visuales (MV), el vínculo se estableció al incorporar el diagrama de una escala numérica que sería usado en OP2.
- p. Como un complemento del anterior, del Reporte de Sesión 1 (RS1) a los Materiales Visuales (MV), el vínculo se estableció al incorporar las representaciones escritas sobre el comportamiento de la niña para establecer un marco de referencia visual que las asociaba con dos de los números del diagrama (previsto en PS2).

- q. En el uso de los Materiales Visuales (MV) en la segunda sesión de Orientación Psico-educativa 2 (OP2), el vínculo se estableció al leer y reformular verbalmente las representaciones inscritas del comportamiento de la niña en hojas impresas que la psicóloga tornó relevantes en el intercambio con la mamá y su hija.
- r. Del Plan de Sesión 2 (PS2) al Video de la segunda sesión (Vid2), el vínculo se estableció al mostrar durante la reproducción del video, el texto que aludía a la implementación de las dos primeras actividades previstas como el resumen y la escala.
- s. De la actividad de la segunda sesión de Orientación Psico-educativa (OP2) al Reporte de Sesión 2 (RS2), el vínculo se estableció al incorporar no sólo los materiales visuales usados durante la sesión (como en q), también las transcripciones de las respuestas ante las indagaciones de la psicóloga sobre el número que la familia marcó en el diagrama.
- t. De la Orientación Psico-educativa 2 (OP2) al Video (Vid2), el vínculo se estableció al movilizar videoclips cortos de varios episodios interaccionales ocurridos durante la segunda sesión.
- u. De los Materiales Visuales (MV) al Reporte de Sesión 2 (RS2), el vínculo se estableció, al reproducirlos como fueron presentados en las hojas de papel (en OP2), en el formato digital con el que ahora rindieron cuentas a la maestra (en RS2), de los materiales usados durante la implementación de la escala.
- v. De los Materiales Visuales (MV) al Video (Vid2), con estrecha dependencia de “t”, el vínculo se estableció al reproducir episodios interaccionales en videoclips, en los que se mostraba que los materiales visuales fueron usados durante la implementación de la técnica de escala.

Todos los vínculos aquí presentados, sirven para destacar lo que el investigador pudo identificar que los participantes hicieron, como un breve vistazo a algunas de las confluencias o asociaciones entre el trabajo desplegado en la interacción y el que fue documentado de sesión a sesión.

Las prácticas referenciales que fueron analizadas como fueron usadas (por los propios participantes) establecieron su papel singular en la escritura y en la interacción. En este sentido, no se analizaron para establecer tipologías o diferencias teóricas entre ellas, sino para estudiar su papel en la formación.

La complejidad que entraña dar a conocer el contexto de la ocurrencia de las representaciones y su movilización es vasta y no se ha pretendido agotar todas las que fueron relevantes para este grupo en particular. De hecho, en el transcurso de la investigación omití cursos de acción que me parecían interesantes y que implicaban, de seguir las orientaciones de los participantes, tener que recurrir a diferentes supuestos y recursos analíticos para poder investigarlos. De allí que, en cada apartado fuera necesaria cierta especificidad analítica para mostrar el trabajo documental e interaccional diverso que llevaron a cabo los participantes.

Lo que este tipo de estudios nos ofrece es la multiplicidad de usos a los que están sujetas las representaciones y los distintos ensamblajes de los que forman parte. Cada uso ofrece una siguiente primera vez para poder repensar la representación y brinda la oportunidad de aproximarnos a comprender un poco la cultura de trabajo formativo como lo mostró este grupo. Ya que la etnometodología complementada por la etnografía (además del análisis de la conversación y la psicología discursiva) no propone recetas, resultó ser un marco coherente y bastante flexible para valorar la diversidad de formas que puede tomar parte del recorrido formativo que siguieron los participantes centrando la atención en un equipo y uno de sus casos.

7.2. El trabajo formativo y los recursos de investigación para visibilizarlo

Este estudio también ofreció una ventana para mirar el trabajo formativo en el que participaron los estudiantes, una familia, un pasante y la maestra. Puede decirse que cada uno ellos, contribuyó de manera particular para el logro de este trabajo.

En primer lugar, cabe precisar que los estudiantes tomaban roles distintos cuando tocaba el turno de trabajar con su propio caso o el de otro equipo. Cuando no era su caso, los estudiantes observaban las actividades y participaban cuando se les solicitaba. Cuando era su caso, en la sala de orientación, cada equipo de tres integrantes brindaba atención a una familia, siendo uno de ellos el responsable de fungir como psicólogo. Cuando el mismo equipo atendía otro caso, los roles cambiaban para el mismo equipo. De este modo, cada participante tuvo la oportunidad de fungir como psicólogo, como relator o como camarógrafo en la sala de orientación. Ello ocurrió con el resto de los estudiantes en sus respectivos equipos. Así, puede vislumbrarse la manera particular que, en este grupo, los estudiantes se encargaron de brindar orientación psico-educativa a diferentes familias.

En el caso particular que se ha analizado, la presencia de la familia en la clínica, permitió que una estudiante intentara suscitar sus experiencias a través de preguntas. Las respuestas de la familia, brindaron el contenido sustantivo con el que los estudiantes trabajaron más adelante, en el aula y fuera de ella. De esta manera, aunque la familia abandonó la clínica, y físicamente no fue parte de las actividades interaccionales en el aula, sus declaraciones llegaron a este escenario a través de la evocación de lo que dijeron o hicieron durante la orientación psico-educativa. La exclusión de la participación en el aula, como un escenario en el cual las actividades tienen lugar, preservaron el reconocimiento del aula como un escenario exclusivamente profesional (formativo), quedando sujeta su participación a la manera en que los participantes en el aula invocaron el contenido sustantivo relevante para sus actividades. En este caso, tales escenarios, entonces, se distinguieron no sólo por lo que tematizaron los participantes o las herramientas que usaron, también por quienes participaron en ellos. En este sentido, resultó relevante apreciar el papel de la práctica referencial, para movilizar la voz de la familia, de un escenario a otro o a un texto.

Al seguir el caso bajo análisis, se logró apreciar la manera en que los participantes construyeron representaciones que circularon a través de la oralidad y la escritura. Si bien, al analizar las representaciones que se evocaron en la interacción se destacaron las descripciones verbales, fue posible apreciar que las prácticas referenciales en el habla fueron también mediadas, de diferentes maneras, por distintas herramientas de trabajo. Una de estas herramientas fue la utilizada por el pasante quien la uso como una fuente autorizada de conocimiento para valorar el trabajo de la psicóloga-estudiante, y en este sentido, abrió la posibilidad para que el resto del grupo discutiera sobre este trabajo.

Sin embargo, el desafío para los estudiantes a cargo del caso, fue más allá de recibir retroalimentación de su trabajo. Ellos mostraron que parte de su trabajo fue movilizar, a partir de una visión profesional particular, lo que ocurrió en la sala de orientación hacia un documento como el RD para rendir cuentas del trabajo, la planeación de la siguiente sesión y, su implementación. Ello destaca que el trabajo que se lleva a cabo en la Práctica Supervisada, no se trata solamente de brindar atención profesional a una familia, sino también de aprender a diseñar y valorar la misma atención que brindan, en futuras prácticas interaccionales y de escritura.

En este trabajo, los estudiantes mostraron que el requerimiento de familiarizarse con una cierta visión profesional también les proveyó de conceptos que tenían que usar

y articular. Esto lo lograron, tanto volviendo en cursos de acción vividos las instrucciones incorporadas en algunos documentos y las que iba proporcionando la maestra, así como al transformarlos y adaptarlos a las necesidades de la situación. No obstante, para cumplir con el trabajo, no fue suficiente con mostrar un dominio paulatino de la visión profesional del enfoque de soluciones; en este recorrido formativo, también requirieron de cierto dominio de uso creativo con la tecnología (como tableta, videograbadora y computadora que les permitió reunir sus registros en un portafolio electrónico) para poder crear sus evidencias, desde el registro de su actuación hasta su edición y, como productos terminados, presentarlas a la maestra.

De este modo, aunado al uso de la tecnología y de varias tecnologías de representación (como las herramientas en la Figura 8), otros recursos materiales fueron relevantes para llevar a cabo su trabajo, sobre todo durante la interacción. Tanto la distribución corporal, gestos y la infraestructura que proporcionaba el aula y la cámara de Gesell mostraron ser parte del contexto material relevante al que se adaptó la organización social de las actividades en las que se involucraron. En este sentido, puede decirse que los recursos materiales de la interacción jugaron también un papel relevante en la producción de las prácticas referenciales.

Sobre todos estos recursos materiales y sociales con los que trabajaron los estudiantes, cabe también apuntar la manera en que la maestra no sólo guía y coordina el trabajo en tiempo real, sino que gestiona desde antes la manera general en que cada participante tendrá que actuar. Por ejemplo, en tiempo real decidió quién entraba a la cámara de Gesell cuando no llegó una familia; sin interrumpir, valoró y brindó continuidad a una actividad no prevista como la de retroalimentación iniciada por el pasante; facilitó la oportunidad para que todos comentaran el trabajo de la psicóloga-estudiante (incluyendo a la propia psicóloga) en dos momentos distintos, guio a los estudiantes para construir los objetivos, y aunque no se presentó en el análisis, dentro del portafolio electrónico, identifiqué uno de los correos mediante el cual retroalimentó (de forma asincrónica) el trabajo escrito del Reporte de Desempeño del Psicólogo que el equipo le había entregado.

Por otra parte, antes de que cada equipo trabaje con un caso, ella lleva a cabo seminarios teóricos con los estudiantes, entrevista a las familias que potencialmente atenderán los estudiantes, facilita formatos de trabajo como la guía de entrevista y el reporte de sesión (según me comentó la psicóloga en una charla informal, también les enseñó a usarlos), además de promover el uso de un portafolio electrónico con el que

los estudiantes mostrarán no sólo la manera en que han atendido un caso, también los resultados de su atención psico-educativa, con lo que generan un registro de continuidad temporal, sesión a sesión. En este sentido, la maestra facilita que los estudiantes formen parte de un círculo instrumental bastante flexible que integra los recursos materiales y sociales antes descritos. La labor principal que gestiona, atendiendo a las exigencias institucionales es que los estudiantes planeen las actividades que se llevarán a cabo en la sesión, implementen lo que planearon durante la sesión y, valoren tanto su actuación profesional como el impacto de sus intervenciones apelando a las respuestas de la familia. Esto lo hacen los estudiantes de sesión a sesión, abriendo y cerrando ciclos. Téngase en cuenta que, cierran un ciclo cuando presentan la rendición de cuentas en el RD y el RS (uno primero centrado en el trabajo de la psicóloga y el segundo en el comportamiento de la niña), pero al mismo tiempo que envían estos documentos a la maestra para su revisión, también envían la planeación de la siguiente sesión. Así, el cierre y apertura de un nuevo ciclo están también enlazados.

Todo esto enfatiza la manera en que los estudiantes van construyendo su labor, junto con la familia, sus pares, el pasante y la maestra; y junto con la forma de dar cuenta de dicha labor, ellos aprenden a ser profesionales, haciendo que confluya su actuación con su escritura. En este aprender a ser, actuando y escribiendo como psicóloga, cobró relevancia que no trabajaron con un caso hipotético, sino que brindaron atención a una familia real, y, en tiempo real necesitaron aplicar lo que sabían con los recursos de los que disponían y los que fueron creando. Esto quiere decir, que lo que llamé el círculo instrumental pre-diseñado por la maestra, y en el que espera que participen los estudiantes, no exige una actuación mecánica de cómo trabajen los estudiantes ni como usen los instrumentos, pero sí una apertura hacia lo que hace el otro y una forma pública de hacer las cosas. Por último, en todo este proceso del trabajo formativo, las evaluaciones de la maestra fueron principalmente formativas y no sumativas (no presencié un solo examen durante mi trabajo de campo, ni supe que hicieran alguno, aunque por supuesto, se esperaba que al final otorgara calificaciones).

Por otra parte, para poder lograr dar cuenta de este trabajo formativo tuve que recurrir a una variedad de recursos de investigación para visibilizarlo.

Para poder seguir la movilidad de los participantes, tuve que ir donde ellos iban, de escenario a escenario. Para apreciar lo que los participantes tornaron relevante, tuve que esforzarme por comprender su uso, en la práctica y recurriendo a literatura especializada. Incluso, para aproximarme a la manera en que cada práctica referencial

escrita “documenta” un pedazo de realidad fue necesario analizarlas conjuntamente con las prácticas de uso en la interacción, incluyendo su contexto material, como la distribución de cuerpos y movimientos corporales que permitieron, o no, el acceso visual a las herramientas en los grupos enfocados. Este seguimiento y análisis a detalle, en los que el texto vivo se conectó con la práctica, no sólo sirvieron para mostrar su relevancia, también permitieron conocer el impacto que el texto va teniendo cada vez que se activa y la manera en que las inscripciones textuales fueron recuperadas en diversos intercambios discursivos.

Esta interrelación entre el texto y la práctica fue más patente conforme me involucré más seriamente con el trabajo documental en la Práctica Supervisada. Mi punto de partida para estudiar los documentos fueron las distintas herramientas que contribuyeron interaccionalmente, en la constitución del comportamiento de la niña y del trabajo de la psicóloga. Debido a que al principio tomé como punto de partida el impacto que tenía la interacción en la elaboración de los escritos, al seguir el rastro de las representaciones verbales en el portafolio electrónico, pude apreciar que usaron recursos que yo mismo usé para hacer esta investigación, como transcripciones o videograbaciones. En este sentido, use mi propia competencia en el terreno del uso de tecnología para intentar comprender los recursos empleados por el equipo para rendir cuentas en los documentos y evidenciar su trabajo en un video. Sin embargo, lo más relevante para mí, fue que los documentos estaban elaborados a partir de una gran diversidad de recursos gráficos y textuales, y que incorporaban transcripciones no sólo de la orientación psico-educativa, también del aula. Además, al revisar mis videograbaciones podía notar que emplearon los recursos materiales y sociales que tuvieron a su disposición. Puede decirse, en retrospectiva, que al seguir las representaciones también estaba llegando a comprender al portafolio electrónico como un archivo de la historicidad local del trabajo formativo cuyos ejes principales mostraban también los ejes del programa (docencia: formación de estudiantes; servicio: atención a la comunidad; e investigación al identificar fuentes bibliográficas no sugeridas por la maestra).

Esta indagación etnometodológica que fui desarrollando, fue tomando su forma final al recurrir a las ideas de Sormani (2016), que determinaron el impacto o relevancia de algún recurso interaccional en la explicación constitutiva de las prácticas. La pregunta general que use para dar cuenta de la explicación constitutiva de la práctica fue, ¿de qué modo los múltiples recursos (verbales, gestuales, instrumentales, etc.) son una condición

necesaria para el logro de las tareas técnicas? Como una manera de asegurar la relevancia analítica de los recursos que empleaban los participantes de formas muy específicas, busqué plantear cuestiones como: ¿qué pasa si no hay herramientas?, ¿cuáles serían las preguntas que haría la psicóloga sin esta guía de entrevista?, ¿cuál sería el criterio por parte de la maestra, sus compañeros, (o en el caso del pasante, sin formato de observación) para valorar la actuación de la psicóloga? Por supuesto, un ejemplo de la irrelevancia quedaría demostrada con la siguiente pregunta, ¿qué pasa si no hay pizarrón en la sala de orientación? Mi respuesta, en este caso fue: nada, ya que no lo usaron. Pero cuando lo usaron, fue pertinente preguntar, ¿cómo se incorporó el pizarrón en la interacción, y para qué capturaron en fotografías el texto inscrito? ¿qué hicieron con ellas?

Si bien podría responder tentativamente a estas preguntas, lo más relevante para el análisis llegó a ser el papel, efecto o impacto que cada recurso interaccional tenía para lograr una determinada tarea o actividad. La virtud de hacerme preguntas de este tipo, consistió en que me fue permitiendo pensar en términos comparativos. Por ejemplo, una pregunta como ¿cuándo se usó y no se usó el pizarrón?, me abrió el camino para diferenciar, entre el uso de inscripciones textuales pre-determinadas y aquellas que iban siendo creadas, y entre el acceso visual colectivo y otro más restringido. Estos son sólo algunos ejemplos de poner en juego la explicación constitutiva de las prácticas que me fueron de ayuda para los diferentes análisis. Aunque podría pensarse que hay alternativas a lo que hicieron los participantes, lo importante es que ellos lograron llevar a cabo su trabajo de esta manera, y no de otra, y que no contamos con suficientes estudios que permitan la comparación entre diferentes prácticas.

7.3. Líneas de investigación futuras

Una de las virtudes de la explicación constitutiva está relacionada precisamente, con prestar atención (al uso, o falta de) recursos interaccionales (incluyendo a las prácticas referenciales) que nos muestren el impacto que tienen, para el logro de las acciones, participaciones, tareas conjuntas y trabajo colectivo en distintos contextos y escenarios. Aprovechar esos recursos de formas diferentes, o emplear otros, puede ser relevante para la toma de decisiones en cuanto a su posible adaptación para fines formativos distintos. Es decir, prestar atención a la relevancia de los recursos de los que se valen

los participantes, para el logro de sus actividades, puede contribuir a explicar la constitución de las prácticas formativas en éste, o en otro escenario.

Con esto en cuenta, es posible inferir que los recursos que intervienen en la explicación constitutiva de otras prácticas serán diferentes, aun cuando se trate del mismo grupo en el que hice el análisis. Una pregunta que puede plantearse para comenzar en investigaciones con base en la explicación constitutiva, es ¿qué recursos nuevos irán incorporando los participantes para dar cuenta de la trayectoria formativa de la psicóloga, o bien, de la trayectoria biográfica de la niña, en este mismo grupo? Otra es ¿cómo este programa usa diferentes recursos en comparación al resto de programas en la misma FES-Z?

En esta línea, si consideramos que desde el plan de estudios de la FES-Z se valora la flexibilidad con la que los profesores pueden llevar a cabo la Práctica Supervisada con sus respectivos grupos, aunque no pudiera generalizarse que otros profesores usarán el mismo programa o enfoque clínico (como el enfoque centrado en soluciones), sí podría plantearse una investigación que atienda a su trabajo específico. Con ello, podrían obtenerse puntos de referencia que podrían contrastarse con una base empírica, entre grupos de la FES-Z, o entre instituciones de la UNAM (como CU y FES-I) que también incluyen aspectos formativos que involucran el acceso a la práctica profesional supervisada. Por ejemplo, puede ser que en todos ellos se tenga la facilidad de uso de lápiz y papel, y en algunos casos, sistemas de computo. El punto sería analizar como se usan los recursos que son comunes. De manera similar, cobraría relevancia, la manera en que se concreta el trabajo desde una visión profesional distinta a la que intentaron adherirse aquí. En este tipo de estudios, como el que aquí se llevó a cabo, podrían tomarse como eje analítico el uso de la práctica referencial, pero para fines comparativos, podrían considerarse otros tipos de recursos implicados en el trabajo formativo.

Para finalizar, a falta de estudios que muestren en sus detalles concretos la manera en que se forma a psicólogos educativos en universidades que centran la mayor parte de su trabajo en el aula (en el sentido aplicacionista que señalaba Coll), sin acceso a la práctica profesional supervisada, podrían plantearse algunas otras preguntas para pensar en cómo los detalles actuales del trabajo en escenarios como éste pueden contribuir a cuestionarse cómo se lleva a cabo la formación de estudiantes de psicología (no sólo del área educativa) en México, y por el contrario, ¿de qué manera otras prácticas podrían enriquecer el trabajo que se desarrolla en la UNAM?. Por ejemplo, ¿de qué

manera son similares ciertas configuraciones del trabajo al que se enfrentan los estudiantes y que promueven los profesores en otras universidades?, ¿de qué manera se involucra tecnología (ampliamente: sistemas de computación, instrumentos, plumas, papel, etcétera) en otras universidades para el desarrollo de sus actividades formativas? ¿de qué manera son relevantes los contextos materiales con el modo en que el trabajo es llevado a cabo?.

Considerando que no todas las universidades cuentan con los recursos económicos e infraestructura que tiene la UNAM (pues este grupo puede formarse en una clínica específicamente creada para ello, lo cual implica su mantenimiento, administración e incluso de profesionales que supervisan a grupos reducidos de estudiantes), ¿de qué manera este tipo de estudios puede aportar en el diseño y contraste de actividades que requieran de pocos recursos económicos?

Considero que para responder a estas preguntas y similares son necesarios estudios que muestren en sus detalles concretos la manera práctica en que se forma a estudiantes y, el presente estudio pretende contribuir en esta dirección.

Sin embargo, en todos estos posibles escenarios de investigación, la concepción general del análisis que se plantea es la manera en que se logra el trabajo ordinario involucrado en la formación de profesionistas, considerando el modo en que se proyecta o planea el trabajo, se lleva a la práctica y se valora, recurriendo a una ecología material particular (Martin y Sommerville, 2004). Aunque estas son las líneas de investigación en las que estoy interesado, puede plantearse que este tipo de indagación analítica podría extenderse hacia otros contextos de formación (o de enseñanza-aprendizaje), siempre y cuando no se pierda de vista la importancia de prestar atención a las diversas singularidades prácticas (y su confluencia), sobre todo, aquellas creativas y no previsibles, que se van constituyendo de formas muy particulares, en todo contexto escolar o ámbito académico.

8. REFERENCIAS

- Attenborough, Frederick (2015) "A forgotten legacy? Towards a discursive psychology of the media" (pp. 224-240), en C. Tileaga & E. Stokoe (Eds.), *Discursive psychology: Classic and contemporary issues*, London, Routledge.
- Ashmore, Malcolm, Greg Myers y Jonathan Potter (1995) "Discourse, rhetoric, reflexivity: Seven days in the library" (pp. 321-342), en S. Jasanoff, G. Markle, T. Pinch & J. Petersen (Eds.), *Handbook of science, technology and society*. London, Sage.
- Bañuelos, Patricia (2013) "La formación de estudiantes de psicología a través de los portafolios electrónicos", Ponencia presentada el 13 de septiembre, en el Foro *Uso de las nuevas tecnologías en la carrera de Psicología en la FES Zaragoza*, en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México, D.F.
- Bañuelos, Patricia (2014) *Programa de la modalidad Práctica Supervisada del Área de Psicología Educativa de la FES-Z*, México D.F., UNAM.
- Bañuelos, Patricia y Jorge García (2012) *Compendio de "Práctica Supervisada" de Psicología Educativa*, México, D. F., FES-Zaragoza, UNAM.
- Bastide, Françoise (1990) "The iconography of scientific texts: principles of analysis" (pp. 187-229), en M. Lynch y S. Woolgar (Eds.), *Representation in scientific practice*. London, The MIT Press.
- Bauchspies, Wenda (2007) "Ethnographic studies of science" (pp. 4082-4084), en Ritzer (Ed.) *The Blackwell encyclopedia of sociology*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd.
- Bazerman, Charles (2016) "La escritura a través del curriculum siempre ha estado ahí" (pp. 32-37), en C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette & J. Garufis (Coords.), *Escribir a través del curriculum: Una guía de referencia*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bogen, David (1993) "Order without rules: Wittgenstein and the "Communicative ethics controversy", *Sociological Theory*, 11 (1), 55-71.
- Brassac, Christian, Pierre Fixmer, Lorenza Mondada y Dominique Vinck (2008) "Interweaving objects, gestures, and talk in context", *Mind, Culture & Activity*, 15 (3), 208-233.
- Broth, Mathias, Eric Laurier y Lorenza Mondada (2014) "Introducing video at work" (pp. 1-29), en M. Broth, E. Laurier & L. Mondada (Eds.), *Studies of video practices: Video at work*, New York, Routledge.

- Buenrostro, Álvaro (2010) "Testimonio de profesores -- Álvaro V. Buenrostro Avilés" (pp. 40-44), en C. Palacios, L. Verdiguél & M. Lozano (Eds.), *La práctica de servicio en psicología educativa: Surgimiento y evolución*, México, FES-Z, UNAM.
- Buenrostro, Alvaro (2016) "Programa de apoyo al aprendizaje escolar: Docencia, servicio e investigación", *Revista Electrónica de Psicología de la FES-Zaragoza-UNAM*, 6 (11), 1-14.
- Candela, Antonia (1999) *Ciencia en el aula: Los alumnos entre la argumentación y el consenso*, México, Paidós.
- Ciolek, Matthew y Adam Kendon (1980) "Environment and the spatial arrangement of conversational encounters", *Sociological Inquiry*, 50(3-4), 237-271.
- Clift, Rebecca (2006) "Indexing stance: Reported speech as an interactional evidential", *Journal of Sociolinguistics*, 10 (5), 569-595.
- Coll, César (1989) "Psicología académica y psicología profesional en el campo de la educación", *Anuario de Psicología*, 41, 49-73.
- Coopmans, Cateelijne, Janet Vertesi, Michael Lynch y Steve Woolgar (2014) "Introduction: Representation in scientific practice revisited" (pp. 1-12), en C. Coopmans, H. Vertesi, M. Lynch & S. Woolgar (Eds.), *Representation in scientific practice revisited*, Cambridge, The MIT Press.
- Coulter, Jeff y Wes Sharrock (2007) *Brain, mind, and human behavior in contemporary cognitive science: Critical assessments of the philosophy of psychology*, New York, The Edwin Mellen Press.
- De Diego, Marisol (2011) La construcción de significados y sentidos profesionales mediante la participación en escenarios de práctica profesional, *Tesis de Licenciatura*, México, D. F., Facultad de Psicología, UNAM.
- De Jong, Peter, Janet Bavelas y Harry Korman (2013), "An introduction to using microanalysis to observe co-construction in psychotherapy", *Journal of Systemic Therapies*, 32(3), 17-30.
- Deppermann, Arnulf, Reinhold Schmitt y Lorenza Mondada (2010) "Agenda and emergence: Contingent and planned activities in a meeting", *Journal of Pragmatics*, 42, 1700-1718.
- Díaz, Frida, Gerardo Hernández, Marco Rigo, Elisa Saad y Georgina Delgado (2006) "Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo", *Revista de la Educación Superior*, XXXV (1), 11-24.

- Drew, Paul (2006) "When documents "speak": Documents, language and interaction" (pp. 63-80), en P. Drew, G. Raymond & D. Weinberg (Eds.), *Talk and interaction in social research methods*, London, Sage.
- Dupret, Baudouin (2011) *Practices of truth: An ethnomethodological inquiry into Arab contexts*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- Edwards, Derek y Jonathan Potter (1992) *Discursive psychology*, London, Sage.
- Edwards, Derek y Jonathan Potter (2001) "Discursive psychology" (pp. 12-24), en A. McHoul & M. Rapley (Eds.), *How to analyse talk in institutional settings: A casebook of methods*, London, Continuum International.
- Edwards, Derek y Jonathan Potter (2005) "Discursive psychology, mental states and descriptions" (pp. 241-259), en H. te Molder & J. Potter (Eds.), *Conversation and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ekström, Anna (2012) *Instructional work in textile craft: Studies of interaction, embodiment and the making of objects*, Tesis de Doctorado, Universidad de Estocolmo, Suecia. Documento en línea consultado el 5 de marzo de 2013. Disponible en: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:477339/FULLTEXT01>.
- Erickson, Frederick (2011) "Reflections on practice, teaching/learning, video, and theorizing" (pp. 385-402), en T. Koschmann (Ed.), *Theories of learning and studies of instructional practice*, New York, Springer.
- Escudero, Valentin (2009) "La creación de la alianza terapéutica en la Terapia Familiar", *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), 247-259.
- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (2011) *Propuesta de modificación al plan y programas de estudio de la Licenciatura en Psicología*, México, D.F., FES-Z, UNAM.
- Garfinkel, Harold (1967) *Studies in Ethnomethodology*, London, Polity Press.
- Garfinkel, Harold (2002) *Ethnomethodology's program*, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Garfinkel, Harold y Harvey Sacks (1986) "On formal structures of practical actions" (pp. 157-189), en H. Garfinkel (Ed.), *Ethnomethodological Studies of Work*, London, Routledge.
- Garfinkel, Harold y Lawrence Wieder (1992) "Two incommensurable, asymmetrically alternate technologies of social analysis" (pp. 175-206), en G. Watson & R. Seiler (Eds.), *Text in context: Studies in ethnomethodology*, Newbury Park, Sage.

- Gilbert, Nigel y Michael Mulkay (1984) *Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientists' Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Glenn, Phillip (2003) *Laughter in interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Goffman, Erving (1963) *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*, New York, Free Press.
- Goffman, Erving (1983) "The interaction order", *American Sociological Review*, 48 (1), 1-17.
- Goldenberg, Herbert e Irene Goldenberg (2008) *Family Therapy: An overview*, Belmont, CA, Thomson Brooks/Cole.
- Goodwin, Charles (1994) "Professional vision", *American Anthropologist*, 96 (3), 606-633.
- Goodwin, Charles (2000) "Action and embodiment within situated human interaction", *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Guzmán, Jesús (2005) "La formación profesional del psicólogo educativo en México", *Sinéctica*, 25, 3-13.
- Haddington, Pentti, Lorenza Mondada y Maurice Nevile (2013) "Being mobile: Interaction on the move" (pp. 3-61), en P. Haddington, L. Mondada & M. Nevile (Eds.), *Interaction and mobility: Language and the body in motion*, Boston, Walter de Gruyter.
- Have, Paul ten (2004) *Understanding qualitative research and ethnomethodology*, London, Sage.
- Heath, Christian, Jon Hindmarsh y Paul Luff (2010) *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*, London, Sage.
- Heath, Christian, Paul Luff y Hubert Knoblauch (2004) "Tools, technologies and organizational interaction: The emergence of 'Workplace studies'" (pp. 337-358), en D. Grant, C. Hardy, C. Oswick & L. Putnam (Eds.), *The Sage Handbook of Organizational Discourse*, London, Sage.
- Heritage, John (2013) "Epistemics in conversation" (pp. 370-394), en J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd.
- Heritage, John y Geoffrey Raymond (2005) "The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Assessment Sequences", *Social Psychology Quarterly*, 68, 15-38.

- Hernández, Gerardo (2007) "Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México", *Perfiles Educativos*, Vol. XXIX, No. 117, 7-40.
- Hindmarsh, Jon y Christian Heath (2007) "Video-based studies of work practice", *Sociology Compass*, 1 (1), 156-173.
- Kelly, Simon, Marian Iszatt, Dave Randall y Mark Rouncefield (2004) "Educational leadership as mundane work", Documento presentado octubre en la Conference on Educational Leadership in Pluralistic Societies, Hong Kong y Shanghai. Consultado el 21 de diciembre de 2014 en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.5817&rep=rep1&type=pdf>
- Kendon, Adam (1996) "Cues of context", *Semiotica*, 109 (3-4), 349-356.
- Knorr-Cetina, Karin (1981) *The manufacture of knowledge: An essay on the constructivist and contextual nature of science*, Oxford, Pergamon Press.
- Kramer, Pablo (2005) "Estudio preliminar: El conocimiento se fabrica ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?" (pp. 11-44), en K. Knorr-Cetina, *La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual*, Buenos Aires, Pergamon Press.
- Latour, Bruno (1995) "The 'Pedofil' of Boa Vista: A photo-philosophical montage", *Common Knowledge*, 4(1), 144-187.
- Latour, Bruno y Steve Woolgar (1979) *Laboratory life: The social construction of scientific facts*, Princeton, Princeton University Press.
- Laurier, Eric (2013), "Youtube: using third party video as research data", Documento consultado en línea el 7 de diciembre de 2017. Recuperado de: http://www.ericlaurier.co.uk/resources/Writings/Laurier_2013_Youtube_3rd_part_y.pdf
- Lerner, Gene, Galina Bolden, Alexa Hepburn y Jenny Mandelbaum (2012) "Reference recalibration repairs: Adjusting the precision of formulations for the task at hand", *Research on Language & Social Interaction*, 45 (2), 191-212.
- Lindström, Anna y Lorenza Mondada (2009) "Assessments in social interaction: Introduction to the special issue", *Research on Language & Social Interaction*, 42 (4), 299-308.
- Lipchik, Eve, James Derks, Marilyn LaCourt y Elam Nunnally (2013) "The evolution of solution-focused brief therapy" (pp. 2-18), en C. Franklin, T. Trepper, E. McCollum

- & W. Gingerich (Eds.), *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice*. New York, Oxford University Press.
- Lynch, Michael (1985) *Art and artifact in laboratory science*, London, Routledge & Paul Kegan.
- Lynch, Michael (1988) "The externalized retina: Selection and mathematization in the visual documentation of objects in the life sciences", *Human Studies*, 11 (2-3), 201-234.
- Lynch, Michael (1993) *Scientific practice and ordinary action: Ethnomethodology and social studies of science*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lynch, Michael (1991), "Pictures of nothing? Visual construals in social theory", *Sociological Theory*, 9(1), 1-21.
- Lynch, Michael (1994) "Representation is overrated: Some critical remarks about the use of the concept of representation in science studies", *Configurations*, 2 (1), 137-149.
- Lynch, Michael (1999) "Archives in formation: privileged spaces, popular archives and paper trails", *History of the Human Sciences*, 12 (2), 65-87.
- Lynch, Michael (2001) "A pragmatology of factishes", *Metascience*, 10 (2), 223-231.
- Lynch, Michael (2002a) "From naturally occurring data to naturally organized ordinary activities: Comment on Speer", *Discourse Studies*, 4 (4), 531-537.
- Lynch, Michael (2002b) "The living text: Written instructions and situated actions in telephone surveys" (pp. 125-150), en D. Maynard, H. Houtkoop-Steenstra, N. Schaeffer & J. van der Zouwen (Eds.), *Standardization and Tacit Knowledge: Interaction and practice in the survey interview*, Canada, John Wiley & Sons, Inc.
- Lynch, Michael (2006) "Cognitive activities without cognition?: Ethnomethodological investigations of selected 'cognitive' topics", *Discourse Studies*, 8 (1), 95-104.
- Lynch, Michael (2007) "The origins of ethnomethodology" (pp. 485-515), en S. Turner & M. Risjord (Eds.), *Philosophy of anthropology and sociology*, Oxford, Elsevier.
- Lynch, Michael (2009) "Ethnomethodology and history: Documents and the production of history", *Ethnographic Studies*, 11, 87-106.
- Lynch, Michael (2014) "Representation in formation" (pp. 323-327), en C. Coopmans, H. Vertesi, M. Lynch & S. Woolgar (Eds.), *Representation in scientific practice revisited*, Cambridge, The MIT Press.
- Lynch, M. (2015) "Turning a witness: The textual and interactional production of a statement in adversarial testimony" (pp. 163-189), en B. Dupret, M. Lynch & T.

- Berard (Eds.), *Law at work: Studies in legal ethnomethods*, Oxford, Oxford University Press.
- Lynch, Michael y David Bogen (1996) "Methodological appendix: Postanalytic ethnomethodology" (pp. 262-287), en M. Lynch & D. Bogen, *The spectacle of history: Speech, text, and memory at the Iran-contra hearings*, USA, Duke University Press.
- Lynch, Michael y David Bogen (1997) "Lies, recollections and categorical judgements in testimony" (pp. 99-121), en S. Hester & P. Eglin (Eds.) *Culture in action: Studies in membership categorization analysis*, Washington, International Institute for Ethnomethodology and University Press of America.
- Lynch, Michael y Kathleen Jordan (1995) "Instructed actions in, of and as molecular biology", *Human Studies*, 18, 227-244.
- Lynch, Michael y Kathleen Jordan (2000) "Patents, promotions, and protocols: Mapping and claiming scientific territory", *Mind, Culture & Activity*, 7(1), 124-146.
- Lynch, Michael y Ruth McNally (2006) "Encadenando a un monstruo: La reproducción de representaciones en un campo impuro", *Convergencia*, 13, 15-45.
- Lynch, Michael y Steve Woolgar (1988) "Introduction: Sociological orientations to representational practice in science", *Human Studies*, 11 (2-3), 99-116.
- Macbeth, Douglas (2000) "Classrooms as installations: Direct instruction in the early grades" (pp. 21-71), en S. Hester & J. Lee (Eds.), *The local education order: Ethnomethodological studies of knowledge in action*. Amsterdam, John Benjamins.
- Macbeth, Douglas (2003) "Hugh Mehan's learning lessons reconsidered: On the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse", *American Educational Research Journal*, 40 (1), 239-280.
- Macbeth, Douglas (2014) "Studies of work, instructed action, and the promise of granularity: A commentary", *Discourse Studies*, 16 (2), 295-308.
- Martin, David e Ian Sommerville (2004) "Patterns of cooperative interaction: Linking ethnomethodology and design", *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 11(1), 59-89.
- Mehan, Hugh (1979) *Learning Lessons: Social organization in the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Meredith, Joanne y Jonathan Potter (2014) "Conversation analysis and electronic interactions: Methodological, analytic and technical considerations", (pp. 370-

- 393), en H. Lim & F. Sudweeks (Eds.), *Innovative Methods and Technologies for Electronic Discourse Analysis*, Hershey, IGI Global.
- Middleton, David y Derek Edwards (1992) "Recuerdo conversacional: Un enfoque sociopsicológico" (pp. 39-62), en D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Memoria compartida: La naturaleza social del recuerdo y del olvido*, Barcelona, Paidós.
- Moreno, Jorge (2013) *Configuraciones de una herramienta en el entrenamiento de terapeutas de solución*, Tesis de Maestría, México D. F., DIE-CINVESTAV.
- Myers, Greg (1986) "Writing research and the Sociology of Scientific Knowledge", *College English*, 48 (6), 595-610.
- Nelson, Thorana (2010) "Expanation and description: An integrative, solution-focused case of couple therapy" (pp. 44-66), en A. Gurman (Ed.), *Clinical Casebook of Couple Therapy*, New York, The Guilford Press.
- O'Hanlon, William y Michelle Weiner-Davis (1990) *En busca de soluciones*, Barcelona, Paidós.
- O'Reilly, Michelle (2008) "What value is there in children's talk? Investigating family therapists' interruptions of parents and children during the therapeutic process", *Journal of Pragmatics*, 40, 507-524.
- Palacios, Celia, Luz Verdiguél y María Lozano (2010) *La práctica de servicio en psicología educativa: Surgimiento y evolución*, México, FES-Z, UNAM.
- Peräkylä, Anssi y Sanna Vehviläinen (2003) "Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge", *Discourse & Society*, 14 (6), 727-750.
- Pollner, Melvin y Robert Emerson (2001) "Ethnomethodology and ethnography" (pp. 118-135), en P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography*, London Sage.
- Pomerantz, Anita (1986) "Extreme case formulations: A way of legitimizing claims", *Human Studies*, 9, 219-229.
- Potter, Jonathan (1998) *La representación de la realidad: Discurso, retórica y construcción social*, España, Paidós.
- Potter, Jonathan (2002) "Two kinds of natural", *Discourse Studies*, 4 (4), 539-542.
- Potter, Jonathan (2012) "Discourse analysis and discursive psychology" (pp. 111-130), en H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, Washington, American Psychological Association Press.

- Potter, Jonathan y Hedwig te Molder (2005) "Talking cognition: Mapping and making the terrain" (1-56), en H. te Molder & J. Potter (Eds.), *Conversation and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Potter, Jonathan y Margaret Wetherell (1994) "Analyzing discourse" (pp. 47-66), en A. Bryman & B. Burgess (Eds.), *Analyzing Qualitative Data*, London, Routledge.
- Potter, Jonathan y Alexa Hepburn (2008) "Discursive constructionism" (pp.275-293), en J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research*. New York, Guilford Press.
- Radley, Alan y Michael Billig (1996) "Accounts of health and illness: Dilemmas and representations", *Sociology of Health & Illness*, 18 (2), 220-240.
- Randall, Dave y Mark Rouncefield (2014) "Ethnography", en M. Soegaard & R. Dam (Eds.) *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, Denmark, The Interaction Design Foundation.
- Raymond, Geoffrey y John Heritage (2006) "The epistemics of social relations: Owning grandchildren", *Language in Society*, 35, 677-705.
- Reiter, Michael y Ronald Chenail (2016) "Defining the focus in Solution-Focused Brief Therapy", *International Journal of Solution-Focused Practices*, 4 (1), 1-9.
- Restrepo, Olga (2004). "Retórica de la ciencia sin retórica: sobre autores, comunidades y contextos", *Revista Colombiana de Sociología*, 23, 251-268.
- Rigo, Marco, Frida Díaz y Gerardo Hernández (2005) "La psicología de la educación como disciplina y profesión: Entrevista con César Coll", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el 23 de septiembre de 2015 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507107>.
- Rodríguez, Fabiola (2014) Construcción de la identidad profesional del psicólogo en formación: Un estudio de caso, *Tesis de Doctorado*, Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, México, D. F., Facultad de Psicología, UNAM.
- Rodríguez, Fabiola e Ileana Seda (2013) "El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional", *Perfiles Educativos*, 35, 82-99.
- Rooksby, John (2011) "Text at work: Mundane practices of reading in workplaces" (pp. 173-189), en M. Rouncefield & P. Tolmie (Eds.), *Ethnomethodology at work*, Surrey, Ashgate Publishing Limited.
- Sacks, Harvey (1995) *Lectures on conversation*, Oxford, Blackwell Publishing.

- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson (1974) "A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation", *Language*, 50, 696-735.
- Säljö, Roger (2012) "Schooling and spaces for learning" (pp. 9-14), en E. Hjärne, G. van der Aalsvoort & G. de Abreu (Eds.), *Learning, Social Interaction and Diversity – Exploring identities in school practices*, The Netherlands, Sense Publishers.
- Schegloff, Emanuel (1996) "Some practices for referring to persons in talk-in-interaction: A partial sketch of a systematics" (pp. 437-485), en B. Fox (Ed.), *Studies in anaphora*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- Scherl, Charles y Jay Haley (2000) "Computer monitor supervision: A clinical note", *The American Journal of Family Therapy*, 28, 275-282.
- Smith, Dorothy (1990) *Texts, facts, and femininity: Exploring the relations of ruling*. London, Routledge.
- Sormani, Philippe (2016) "Practice-based video analysis: A position statement", *Società Mutamento Politica*, 7, 103-120.
- Sormani, Philippe, Alac Morana, Alain Bovet y Christian Greiffenhagen (2017) "Ethnomethodology, video analysis, and STS" (pp. 113-137), en U. Felt, R. Fouché, C. Miller & L. Smith-Doerr (Eds.), *The handbook of science and technology studies*. Fourth edition. Cambridge, The MIT Press.
- Stivers, Tanya, Lorenza Mondada y Jakob Steensig (2011) "Knowledge, morality and affiliation in social interaction" (pp. 3-24), en T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Streeck, Jürgen (1994) "Gesture as communication II: The audience as co-author", *Research on Language & Social Interaction*, 27(3), 239-267.
- Streeck, Jürgen, Charles Goodwin y Curtis LeBaron (2011) "Embodied interaction in the material world: An introduction" (pp. 1-26), en J. Streeck, C. Goodwin & C. LeBaron (Eds.), *Embodied interaction: Language and body in the material world*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Suchman, Lucy (1988) "Representing practice in cognitive science", *Human Studies*, 11, 305-325.
- Trace, Ciaran (2011) "Documenting work and working documents: Perspectives from workplace studies, CSCW, and genre studies", Ponencia publicada en *Proceedings of the 44th Hawaii International Conference on System Sciences*,

- Consultado el: 1 de Julio de 2015. Recuperado de:
https://www.ischool.utexas.edu/~cbtrace/pubs/CBT_HICSS_2011.pdf
- Watson, Rod (2009) *Analysing Practical and Professional Texts*, Surrey, Ashgate Publishing Limited.
- Weinberg, Darin (2006) "Language, dialogue and ethnographic objectivity" (pp. 97-112), en P. Drew, G. Raymond & D. Weinberg (Eds.), *Talk and interaction in social research methods*, London, Sage.
- Weiste, Elina (2015) *Relational work in therapeutic interaction: A comparative conversation analytic study on psychoanalysis, cognitive psychotherapy and resource-centred counselling*, Tesis de Doctorado, presentada el 18 de Diciembre de 2015 en el Departamento de Investigación Social, Universidad de Helsinki.
- Wiggins, Sally y Jonathan Potter (2008) "Discursive psychology" (pp. 73-90), en C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*, London, Sage.
- Wittgenstein, Ludwig (1953) *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell.
- Wooffitt, Robin (2005) *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A comparative and critical introduction*, London, Sage.
- Woolgar, Steve (1991) *Ciencia: Abriendo la caja negra*, Barcelona, Anthropos.
- Zanatta, Elizabeth y Teresa Yurén (2012) "La formación profesional del psicólogo en México: Trayecto de la construcción de su identidad disciplinar", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (1), 151-170.