

# Diagnóstico psicopedagógico: la construcción de observables a partir del juego<sup>1</sup>

*Psychopedagogical diagnosis: the construction of observables from the game*

Recibido  
12 | 10 | 2021

Aceptado  
10 | 12 | 2021

Publicado  
30 | 12 | 2021

**Norma Filidoro**  
normafilidoro@gmail.com

**Patricia Enright**

**Giselle Gajst**

**Elsie Griffiths**

**Emilia Iacono**

**Marcela Mas**

**Bárbara Pereyra**

**Gabriel Pranich**

**Ornella Rossi**

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

El presente estudio indaga modalidades de análisis vigentes en el campo del diagnóstico psicopedagógico, centrándose en los modos en que lxs profesionales construyen observables a partir del juego en el marco de las prácticas psicopedagógicas. La investigación se inserta en el paradigma de la investigación cualitativa con un enfoque descriptivo-exploratorio y se orienta a dar cuenta de la situación problemática planteada en términos de una lógica centrada en el análisis del objeto de estudio en su contexto de producción. Se trata de una investigación en curso, por lo que ofrecemos algunos resultados parciales y provisionales referidos a los modos en que lxs profesionales establecen, o no, relaciones posibles entre el juego y los contenidos escolares, especialmente los referidos a las prácticas del lenguaje y la matemática, a lo largo de un proceso de diagnóstico psicopedagógico. Al respecto encontramos lecturas donde: a) no se reconoce relación alguna entre el juego y los contenidos escolares; b) el juego es considerado un formato posible para indagar los contenidos escolares y c) el juego es un operador clínico cuya presencia depende de la posición del profesional que abre a la posibilidad de “jugar los contenidos escolares.”

**Palabras clave:** Psicopedagogía; Diagnóstico; Interpretación; Juego; Contenidos escolares.

## ABSTRACT

This research explores the current modes of analysis in the field of psychopedagogical diagnosis, focusing on the different ways in which professionals build observable inputs from playing situations in the framework of psycho-pedagogical practice. This research is framed within the paradigm of qualitative exploration

<sup>1</sup> La investigación se encuentra radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA: FiloCyT 19-013.



with a descriptive- exploratory approach and it aims at explaining the problematic situation posed in terms of a logic focused on the analysis of the object of study in its context of production. Because this is an ongoing research, we present preliminary and provisional results regarding the way in which professionals establish -or not- potential connections between school content and games, mainly in reference to mathematics and language practice along the process of psycho-pedagogical diagnosis. We have found out different positions: a) no connection at all between games and school contents; b) games could be a plausible format for investigating school contents; c) playing could be a clinical tool depending on the professional's point of view that may open up the possibility of "playing school contents"

**Key words:** Psycho-pedagogy; diagnosis; interpretation; playing; school contents.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca indagar sobre los modelos de diagnóstico psicopedagógico a partir de focalizar sobre los modos de construcción de observables. En ella se sostiene que la toma de conciencia de los modos de construcción de observables permite que puedan ser compartidos y transmitidos orientando intervenciones educativas y psicopedagógicas.

Partimos de un modelo de análisis de las producciones de los niños que entiende que no existen normas universales para interpretar las problemáticas en el aprendizaje y, por lo tanto, no podemos dirigirnos a ellas con instrumentos estandarizados que contienen respuestas prefiguradas. En este sentido, nos interesa identificar los procedimientos no estandarizados y las conceptualizaciones por las que los profesionales producen observables. Lejos de enfocar una supuesta “recolección de datos”, nos centramos en las lecturas e interpretaciones que se sostienen desde una posición profesional en la que se entran de manera compleja las prácticas, las conceptualizaciones y la ética.

Nuestro problema consiste en validar una modalidad diagnóstica que, alejándose de la decodificación de datos a partir de manuales prefigurados (aunque sin desconocerlos), se dirija a la construcción rigurosa de observables que atiendan a los contextos y las historias, dando lugar a la emergencia de las singularidades y produciendo un conocimiento racional que no sea totalizante, que reconozca lo imposible y las contradicciones. Conocimiento que, a la vez, se despliegue en la universalidad de las reglas del lenguaje ya que de lo contrario no lograría construir y comunicar conceptos (Díaz 2010).

Entendemos que todo proceso de diagnóstico psicopedagógico presenta múltiples dimensiones, por lo que esta investigación pretende relevar los elementos puestos en juego en la formulación de hipótesis y el análisis de situaciones, por parte de los profesionales del campo, en el marco de estas prácticas. Partiendo de la existencia una estrecha relación entre nociones teóricas y prácticas sociales, nos interesa profundizar el conocimiento acerca de las formas en que, a través del juego, se construyen hipótesis y se toman decisiones sobre las intervenciones profesionales.

La centralidad del juego en las prácticas psicopedagógicas se fundamenta en que se trata de un lugar constitutivo de la infancia: son niñas y niños porque juegan (De Gainza y Lares: 2011).

En síntesis, el presente estudio pretende indagar un modelo de análisis en el campo del diagnóstico psicopedagógico: específicamente se trata de sustentar conceptualmente un modelo para la construcción de observables en el marco de las prácticas psicopedagógicas, recortando aquellos construidos a partir de situaciones de juego. Se hace foco en las prácticas profesionales en tanto ellas mismas producen un saber que revelan (Guyot: 2011).

En relación con la construcción de observables, señalamos que no encontramos estudios que trabajen la temática desde el campo de las prácticas profesionales en el campo de la psicopedagogía. Tomamos el concepto de “campo” de la Psicología Genética y, específicamente, de las conceptualizaciones de Rolando García (2000 y 2006).

Entendemos que la “observación” nunca es directa, no se puede captar la realidad tal cual es, sino que se trata de construcciones: por lo tanto, en términos de las intervenciones psicopedagógicas, los observables son construcciones. Rolando García (2006) expresa que cuando tendemos a la construcción de un sistema complejo, la información y las características del objeto no están dadas a priori, es decir que no son accesibles a la experiencia directa: todo observable supone una previa construcción de relaciones por parte del sujeto.

Partimos de la afirmación de que la práctica profesional es un lugar de producción de nociones teóricas. Las prácticas no son absolutamente coherentes en tanto no tienen una fórmula generadora universal, no hay reglas de producción perfectamente conscientes compartidas por los profesionales. Sin embargo, no son idiosincrásicas ni responden al eclecticismo y para su transmisión requieren ser reguladas por principios teóricos. Sostenemos que esos principios no son absolutamente anteriores a las prácticas profesionales, sino que emergen de ellas, en la construcción misma de los observables.

A lo largo de un diagnóstico psicopedagógico se pueden distinguir tres tiempos (Filidoro, 2008) que no se ordenan secuencialmente, sino que son tiempos lógicos que, como veremos, fueron retomados al plantear los objetivos de esta investigación. O sea, esta investigación se diseñó para indagar sobre el proceso de diagnóstico psicopedagógico atendiendo, en la formulación de sus objetivos, a los tiempos lógicos del proceso diagnóstico.

El primer tiempo del proceso diagnóstico tiene que ver con el recorte, con la organización y el establecimiento de un recorte en el que se incluyen datos empíricos que tienen cierta vaguedad, pero que se van determinando en el proceso mismo del diagnóstico o de la investigación. En este primer tiempo ya hay una interpretación: leemos los recortes a partir de nuestras propias conceptualizaciones. Durante el diagnóstico, los profesionales producen un complejo empírico a partir del juego. En esta investigación buscamos recortar complejos empíricos respecto del modo en que los profesionales van produciendo sus recortes y lecturas a partir de determinados criterios teóricos, hipótesis previas y anticipaciones (primer objetivo de la investigación). En ningún caso se trata de los datos “puros”, sino de la producción de totalidades relativas suficientemente autónomas (García 2000).

El segundo tiempo del diagnóstico corresponde al nivel de las inferencias: es decir, del atravesamiento del recorte por conceptualizaciones y teorizaciones con las que se va construyendo (programáticamente) un sistema (trama relacional) que permite, entonces, su fragmentación para el análisis de subtotalidades. En esta investigación buscamos identificar las dimensiones de análisis que las profesionales seleccionan como relevante respecto de los recortes de juego (segundo objetivo de la investigación).

El tercer tiempo del proceso diagnóstico refiere a la posibilidad de desprender ese conocimiento de la situación clínica particular que le da origen, separarse del material empírico, para producir inteligibilidad. Esta separación permitiría la utilización de ese conocimiento como instrumento de interpretación, explicación y comprensión para definir propuestas de intervención comunicables en la universalidad del lenguaje. Se trata de un proceso dialéctico helicoidal. En esta investigación buscamos identificar las propuestas de intervención para el ámbito clínico y educativo, que se desprenden explícitamente de las dimensiones propuestas por las profesionales (tercer objetivo).

## PLANTEO METODOLÓGICO GENERAL

La investigación se inserta en el paradigma de la investigación cualitativa con un enfoque descriptivo-exploratorio y apunta a dar cuenta de la situación problemática planteada en términos de una lógica centrada en el análisis del objeto de estudio en su contexto de producción. En ese marco nos propusimos ahondar en el significado de las acciones desde la perspectiva de los sujetos como parte constitutiva de los contextos en los que participan y por los que, a su vez, son constituidos.

Desde el seno mismo de las prácticas de investigación psicopedagógica se plantea la necesidad de focalizar y profundizar en las indagaciones y reflexiones en torno a problemáticas específicas que se recorten al interior del campo disciplinar y que apunten a producir instrumentos teóricos y metodológicos en su interrelación con las intervenciones (Bertoldi 2021). En esta línea, en este estudio focalizamos en las concepciones que sustentan la construcción de observables a partir del juego en el marco de las prácticas diagnósticas, las que se infieren a partir del análisis de recortes clínicos y documentales, así como de relatos de profesionales psicopedagogas con pluralidad de puntos de vista y diversidad de recorridos.

Los procedimientos seleccionados buscan dar respuesta a la pregunta que inicia este estudio a través de la recopilación y el análisis de un material empírico que da cuenta de situaciones significativas y/o problemáticas que hacen a la cotidianidad de las prácticas psicopedagógicas. Esta elección metodológica y procedimental nos ha comprometido, a su vez, a sostener una actitud reflexiva a lo largo de todas las etapas de la investigación de modo de

asegurar su estructura interconectada y flexible, abierta a habilitar, soportar y dar lugar a lo inesperado, a las necesarias transformaciones y a la revisión de conceptos (Mendizábal 2006; Maxwell 1996).

La tradición escogida es el *estudio de caso*, entendiendo que las unidades elegidas - pensadas como unidades de análisis paradigmáticas- aportan a dilucidar y a comprender el problema que nos interroga. Siguiendo a R. Yin (2003, citado en Díaz de Salas et al. 2011: 13) se trataría de un estudio de caso simple-diseño incrustado al que define como aquel en el que el estudio se desarrolla "sobre un solo objeto, proceso o acontecimiento, utilizando dos o más unidades" en pos de la descripción y comprensión del sujeto/objeto de estudio.

Las participantes han sido seleccionadas para conformar una muestra intencional que permita una aproximación a la complejidad de la temática y se revele con "posibilidades de aplicarse flexiblemente a otras situaciones del mismo género" (Neiman y Quaranta 2006: 219).

La búsqueda para llegar a comprender la actividad y circunstancias de nuestro objeto de estudio -encarnado en las entrevistas realizadas- atraviesa el análisis de las relaciones intra e inter entrevistas, así como su relación con los recortes documentales en pos de sintetizar significados desde los cuales aportar reflexiones e ideas capaces de volver sobre las prácticas.

Las tareas involucradas en el despliegue de la investigación comprometieron inicialmente la búsqueda bibliográfica inherente a la construcción del marco teórico. Le siguieron la selección de los casos que conforman este estudio y los contactos con las profesionales. A partir de ello, se recopiló el material documental (recortes clínicos) cuya presentación y análisis vertebraron las entrevistas con las profesionales participantes de la investigación entre julio del 2019 y marzo del 2020.

Se trató de entrevistas focalizadas individuales con diez profesionales psicopedagogas que transitaban y finalizaron la experiencia de la Residencia Hospitalaria en Psicopedagogía, en CABA, hasta cinco años previos a la investigación. Las entrevistas apuntaron a profundizar el análisis de los recortes clínicos seleccionados por ellas, a fin de dar cuenta de la construcción de observables a partir de juego en las prácticas diagnósticas.

Para ello, elaboramos un guion orientativo concebido con la suficiente flexibilidad como para permitir obtener información imprevista que ni la entrevistada ni la entrevistadora hubieran identificado previamente. Las indagaciones se iniciaron con la presentación de los recortes clínicos por parte de las participantes y, desde allí, proseguimos con preguntas abiertas. En aquellos casos que consideramos necesarios, se re-entrevistó a las profesionales sobre temas puntuales.

Como secuencia dialéctica de preguntas y respuestas, que incluye la producción de argumentaciones, el procedimiento de la indagación se encuadró en un modo de interrogación de carácter clínico: la entrevista se encara con una apertura hacia la experiencia del participante que pueda ser compartida lo más libremente posible, orientada, a su vez, por el problema de investigación (Castorina 1988).

Para el trabajo de definición de categorías de análisis, profundizamos en el contenido de los recortes clínicos y las entrevistas, realizando una comparación sistemática y constante. El procedimiento de análisis involucra la construcción de categorías orientadas por los objetivos específicos, la continua comparación de los sucesos -de recortes y entrevistas- con cada categoría y la integración de las mismas y sus propiedades en pos de la articulación de hipótesis conceptuales hasta la saturación teórica. En este sentido, la recolección de datos, el análisis e interpretación se hallan en una relación recíproca permitiendo que emerja lo relevante para el área de estudio (Strauss y Corbin 2016, Schettini y Cortazzo 2015)

Con este complejo de datos empíricos, en el marco del equipo de investigación, estamos realizando las triangulaciones con los distintos tipos de fuentes utilizadas para la comparación de los resultados de cada instrumento y para la interpretación, articulación e interpelaciones mutuas de las informaciones que de ellos han procedido. Este proceso contempla los diferentes puntos de vista de quienes componemos el equipo: profesionales con diversas titulaciones, procedencias institucionales y trayectorias y de ámbitos de inserción profesional también diversos, lo que funciona como estrategia de triangulación que contribuye a la consistencia y credibilidad del estudio.

Las fuentes seleccionadas, los modos de gestionar la información y el trabajo de interpretación del material obtenido han intentado poner a jugar un pensamiento complejo en el modo de categorizar, comprender y expresar las conclusiones en el marco de esta investigación. El desafío ha sido apuntar a la construcción de categorías que, en su propia formulación, no perdieran la capacidad de mostrar las relaciones, sus deslizamientos y sus aperturas a las transformaciones.

Como mencionamos previamente, esta investigación reproduce los tiempos lógicos del diagnóstico psicopedagógico. El objetivo 1, “Identificar los criterios, hipótesis previas y niveles de planificación a través de los cuales las profesionales proponen, propician o dan lugar al juego en el contexto de diagnóstico psicopedagógico”, es homólogo a la planificación lógicamente anterior al encuentro con los niños en el contexto de un proceso diagnóstico. El objetivo 2, “Distinguir las dimensiones de análisis seleccionadas por las profesionales como relevantes, respecto y a partir del juego en el contexto del diagnóstico psicopedagógico” es homólogo con el momento del diagnóstico en que la operación de distinguir dimensiones se imbrica dialécticamente con la anticipación, reformulándola y produciendo ajustes y diferenciaciones en los criterios e hipótesis anticipados. Y el objetivo 3, “Identificar las propuestas de intervención para el ámbito clínico y educativo relacionadas con las dimensiones de análisis seleccionadas” es homólogo al momento del diagnóstico en que las propuestas de intervención retornan sobre el diagnóstico, entendido en términos de construcción de conocimiento específico acerca de un sujeto, propiciando nuevas diferenciaciones en la distinción de las dimensiones implicadas y los criterios e hipótesis que dan lugar al juego, ahora en el espacio denominado formalmente como de tratamiento, pero a lo largo del cual el diagnóstico se va reformulando, modificando, especificando.

## RESULTADOS ALCANZADOS

En esta presentación vamos a desplegar resultados parciales relativos al primer objetivo: “Identificar los criterios, hipótesis previas y niveles de planificación a través de los cuales las profesionales proponen, propician o dan lugar al juego en el contexto de diagnóstico psicopedagógico”.

El análisis del complejo de datos empíricos recortados de las entrevistas (García, 2000) fueron sometidos a una comparación sistemática y constante que permitió establecer dos grandes categorías que formulamos, también, desde nuestros conocimientos, experiencias y posición profesional controlando, al identificarlas, que no funcionen como pre-juicios, determinando o forzando la producción de categorías o su valoración:

- Los criterios, hipótesis previas y la planificación, se producen a partir de entidades que pueden o no entrar en relación con otras, pero que se encuentran definidas en un tiempo anterior al proceso diagnóstico. Los criterios, hipótesis y planificación se derivan de ciertos principios y parámetros establecidos con anterioridad.
- Los criterios, hipótesis previas y la planificación, se producen a partir de entramados de relaciones que se van produciendo en el proceso diagnóstico mismo.

Estas dos categorías de análisis se definen en base a las siguientes dimensiones y propiedades:

- El lugar del juego en el proceso diagnóstico:
  - como instrumento
  - como operador clínico
- El juego y su relación con los contenidos escolares:
  - sin relación
  - se diferencian en el formato



- la diferencia está dada por la posición del adultx que abre a la posibilidad de “jugar los contenidos escolares”

- El juego y su relación con el proceso de aprendizaje:
  - el juego interviene desde fuera del proceso de aprendizaje
  - el juego es constitutivo del proceso de aprendizaje
- La diversidad de propuestas de juego:
  - se define con anterioridad al encuentro con el/la niñx
  - emerge en el proceso diagnóstico mismo como consecuencia de las lecturas en contexto
- Las variables edad / escolaridad / conocimientos escolares / recursos cognitivos:
  - se plantean como datos anticipados e independientes entre sí
  - se definen y redefinen al interior del proceso diagnóstico y en interacción recíproca
- La posición de la profesional:
  - se ubica como observadora externa
  - se concibe implicada en la escena

Gráfico 1: Categorías de análisis. Dimensiones y propiedades construidas al interior del objetivo 1  
 Objetivo 1: Criterios, hipótesis previas y niveles de planificación

CATEGORÍAS	En función de entidades	En función de tramas relacionales
<b>Juego y proceso diagnóstico</b>	Como recurso / instrumento	Como operador clínico
<b>Juego y las prácticas de conocimiento (lectura, escritura, matemática)</b>	Escasa o nula relación entre juego y contenidos escolares El juego como disfraz que enmascara, que oculta la intención de evaluar los contenidos escolares El juego como escenario lúdico introduce un formato diferente al escolar. El juego como obstáculo para abordar contenidos	El juego como dependiente de la posición de la profesional antes que de elementos externos El juego introduce una demanda diferente para el encuentro con el contenido escolar en tanto se ofrece en la escena lúdica. Juego como lugar para aprender sin riesgo (juego como profanación)
<b>Juego y subjetividad</b>	La subjetividad como variable externa que el juego permite <i>ver</i>	La subjetividad como constitutiva de la escena escolar: relativa a la posición del niño frente al conocimiento
<b>Diversidad de propuestas de juego</b>	Pautada con anterioridad en función de las diversas entidades a evaluar	Emerge del contexto, entramando los intereses del niño y los propósitos de la psicopedagoga
<b>El juego en función de la edad/ escolaridad/ conocimientos escolares / recursos cognitivos</b>	Variables consideradas anticipadamente y cada una de manera independiente	Variables que son tenidas en cuenta, pero entramadas con elementos que surgen en el contexto del diagnóstico
<b>Juego y posición profesional</b>	La profesional se sitúa como externa a una escena que considera independiente de sus intervenciones	La profesional se implica en la escena. Considera las intervenciones como constitutivas del contexto y, por tanto, de las respuestas del sujeto.

A continuación, desplegamos conceptualmente y ejemplificaremos estas dos categorías, sus dimensiones y propiedades:

Criterios, hipótesis y planificación a partir de entidades consideradas como valores independientes y anteriores a su encuentro y al proceso diagnóstico mismo.

Las entidades consisten en datos o informaciones aislados, a los que se les asigna un sentido propio, en sí mismo. Esas entidades son concebidas independientes de la intervención/participación profesional (relativa al juego), que es considerada como obstáculo para un diagnóstico psicopedagógico pensado como proceso de conocimiento objetivo de las condiciones del/la niñx. La posición profesional, explicitada o no, es la de unx observadorx externx que dispone de instrumentos de observación específicos, en general, test estandarizados.

Nos referimos a “datos” como aquella información a la que las profesionales le atribuyen valor objetivo, independiente de la conceptualización, la posición y la intervención. En este sentido, se distancia y aún se opone a la idea de observable como construcción. Antes que de un recorte de datos empíricos, se trata de lo que se evalúa (o se ve) objetivamente.

Son ejemplos de esta posición:

En el diagnóstico trato de no intervenir tanto para poder ver qué es lo que puede y qué es lo que no. (E8)<sup>2</sup>

(...) para ver cómo [el/la niñx] puede crear; ver si comprende las reglas... cómo está su memoria. (E4)

La restricción a la participación de la profesional en las escenas de juego se presenta como necesaria para saber qué es lo que unx niñx (no) puede. Ni el proceso diagnóstico mismo ni la presencia de la profesional que mira, escucha y registra, son considerados como intervenciones que hacen al contexto del juego. Las profesionales reconocen que las intervenciones inciden en la producción delx niñx, pero consideran que impiden *ver* algo (*lo que puede y lo que no*) que es anterior e independiente de la escena de juego que se desarrolla en el proceso diagnóstico. Su propia presencia y la escena diagnóstica no son consideradas como incidiendo en las respuestas delx niñx en tanto habría una interioridad del proceso (memoria o atención) (Valsiner 2015) que es previa a su encuentro con el contexto (diagnóstico psicopedagógico, escena de juego). Desde esta perspectiva las profesionales pueden “ver” entidades (*ver cómo puede crear, ver qué comprende*) ya que, en tanto sustanciales, esto es, separadas de la situación, representan un estado que se recorta del contexto del que la profesional forma parte.

Crucios, hipótesis y planificación a partir de entramados donde los elementos considerados se van incidiendo mutuamente. Se identifican anticipaciones y criterios de tipo conceptual y teórico o referidos a la posición de la profesional que se van interrelacionando con lecturas que la misma profesional realiza en el contexto del proceso diagnóstico.

La necesidad de referirnos a “entramado” (Cazden 2010) en lugar de “trama” fue tomando forma a lo largo de la investigación al quedar ubicado que la trama no era anterior al encuentro, sino que se trataba de relaciones que se establecían en contexto. Pensamos “entramado” como trama en construcción permanente que no puede, por principio, devenir sustancial, sino que por el contrario, constituye un *ir hacia* que no es por tanteos o vaivenes, sino que responde a un diseño coherente y flexible. Se trata de una construcción “sobre la marcha” que no es improvisación: la consistencia y coherencia en las decisiones se debe leer *après coup*.

<sup>2</sup> Abreviamos Entrevista Psicopedagoga + número utilizando la letra E+número de entrevista

El entramado se produce por la relación que la profesional establece entre, por un lado, los conocimientos previos (teóricos o relativos a la condición del niño) y la posición en tanto perspectiva epistemológica (implícita o explícita) y, por otro, el conocimiento (hipótesis) que construye en el devenir mismo del proceso diagnóstico. Conocimientos, hipótesis, posición que, al relacionarse, inciden en las prácticas profesionales mismas que se constituyen entonces como prácticas del conocimiento (Guyot 2011).

Así es como la idea de observable está íntimamente relacionada con la de entramado: si el observable es definido como una construcción requiere de interacciones entre, al menos, dos dimensiones. En este caso se trata de las conceptualizaciones de la profesional, las condiciones del niño y el juego, en el contexto de un proceso diagnóstico: de sus interacciones emergen los observables. Tejer una trama es ubicar el conjunto de las relaciones que constituye una configuración singular y plástica en la que los observables se ordenan y significan.

Un ejemplo de anticipación conceptual implícita:

No es juego o no juego, hay juego en cualquier lugar, en cualquier situación y en cualquier escena. No es que juegan o trabajan, que es la versión sobre todo escolar... (E5)

La profesional enuncia, implícitamente, una conceptualización acerca del juego ligada a los desarrollos de Huizinga (2012 [1938]): el juego no depende de un objeto externo, muñeco o tablero de recorrido, sino que refiere a una dimensión presente en toda y cualquier actividad humana, aún en el trabajo está presente la dimensión lúdica. Y en este sentido se diferenciaría de “la versión escolar”, según la cual el aprendizaje se liga al trabajo y para aprender hay que dejar de jugar: el aula/sala es el espacio de trabajo y el recreo es el espacio-tiempo del juego.

Un ejemplo respecto a la posición desde la que la profesional lee:

Está Ayelén, pero también está la escena y mi propia intervención. Ahí está la diferencia entre eso que ocurre ahí y otros contextos ¿no? Es una manera de pensar el diagnóstico. No es minimizar la intervención ni objetivarla. (E5)

En ese caso se lee la posición de la profesional en relación a su modo de implicación en la escena diagnóstica: una posición epistemológica referida a la idea de objetividad y la posibilidad de pensar la intervención del contexto en las producciones del niño (Castorina y Filidoro, 2020 y Najmanovich, 2016). La psicopedagoga hace explícita su posición al declarar la necesidad de considerar la propia intervención como constitutiva de la respuesta de la niña, alejándose de la perspectiva objetivista. En este sentido, se apoya en su posición y la utiliza para orientar sus prácticas y sus lecturas. En este caso, se subraya que las respuestas del/la niño no son independientes de la mirada, entendiendo por mirada tanto el marco conceptual como el instrumento de indagación (Filidoro: 2008).

Ejemplo respecto a la reformulación de criterios, hipótesis y anticipaciones:

Me di cuenta que no le gustó; que no quería que el juego vaya por ahí, y cambié el rol, por ejemplo, en relación a perder y empecé a (...). (E6)

La profesional construye una hipótesis al interior del proceso diagnóstico mismo, produce un conocimiento acerca de ese niño que le permite reformular las hipótesis anticipadas y modificarlas en función de lo que lee como condición necesaria para remover los obstáculos que le provocaban malestar.

## LA DIMENSIÓN RELATIVA A LAS PRÁCTICAS DE CONOCIMIENTO ESCOLAR

A continuación, presentaremos los resultados preliminares del análisis y la interpretación del material empírico focalizando en una de las dimensiones que nos permite dar cuenta –en el marco del objetivo 1– de estas dos grandes categorías: la dimensión referida a la relación entre el juego y ciertos contenidos escolares (lectura, escritura y matemática). Al analizar y comparar las entrevistas, encontramos las siguientes respuestas:

✓ Entre los conocimientos escolares y el juego hay una relación de oposición: el juego aparece como obstáculo que impide la seriedad o la rigurosidad del proceso diagnóstico, entendido, en este caso, como aplicación y análisis objetivos de pruebas estandarizadas. El juego es una actividad separada y sin relación con el proceso diagnóstico, por lo tanto, no permite conocer acerca de la relación del niño con la matemática, la lectura o la escritura.

Es ejemplo de esta concepción:

Generalmente [los chicos] no [piden jugar] porque no se lo ofrecés... cuando aparece el juego... y querés hacer otra cosa fuiste... porque los chicos quieren jugar, obvio. Siempre es mucho más atractivo un juego... En el diagnóstico usaba el LEE<sup>3</sup> por ejemplo. Yo evaluaba las letras con las que tenía más dificultad y después lo trabajaba... (E7)

✓ Los contenidos escolares son presentados en escenas lúdicas (por ejemplo, leer prendas o sumar puntajes) entendidas como contexto que hace diferencia a la modalidad propiamente escolar, suponiendo que introducir una diferencia formal propicia la producción del niño. En estos casos, juego y producción escolar no se plantean en oposición sino en una diferencia centrada en el formato.

Cuando el terreno de juego se le presenta como de libertad -y él obviamente no sabe las cosas que yo quizás puedo ver en el juego-, en ese marco de libertad podía desplegar otras cuestiones que ante formatos que le representan que está siendo observado, el deber de la lectura de la escuela o de la casa, se inhibe. (E2)

✓ El juego constituye una de las dimensiones del aprendizaje escolar: en este caso, no se trata de una actividad opuesta, independiente o diversa en su formato, sino que emerge de la posición de la profesional, de la posición desde la que demanda. En este caso, no se ofrece ni un juego ni un juguete ni se invita a jugar ya que cualquier situación puede devenir lúdica: depende de la posición desde la que la profesional enuncia la demanda y no del enunciado (“Vamos a jugar a...”). La escena se torna lúdica a partir de la posición del adulto que habilita al/la niño y a sí mismo en el lugar de jugadores. Es en este sentido, leemos que se introduce la idea del juego como profanador (Agamben 2004): se retira a los objetos (lecturas, escrituras, números) de ese lugar al que son “consagrados” para ponerlos a disposición del uso “común”.

Esta posición se expresa en los ejemplos:

Es como jugar todo el tiempo. Es una ficción. (E1)

...y la escena deviene lúdica... Eso depende de mí... (E5)

<sup>3</sup> Fonseca, L. (2009) LEE test de lectura y escritura en español: su validez discriminante como instrumento de evaluación de las alteraciones de los procesos de lectura y escritura en niños y niñas.

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El primer objetivo de la investigación, “Identificar los criterios, hipótesis previas y niveles de planificación a través de los cuales las profesionales proponen, propician o dan lugar al juego en el contexto de diagnóstico psicopedagógico”, refiere a lo lógicamente anterior al encuentro con lxs niñxs en el contexto de un proceso diagnóstico.

Como resultado de un análisis que aún entendemos preliminar, en los enunciados de las entrevistadas encontramos dos modalidades de respuesta diferenciadas que agrupamos según tendieran a establecer relaciones o a separar entidades. Estas tendencias podrían corresponderse con posiciones epistemológicas: epistemología relacional, epistemología de la escisión.

En las entrevistas en las que las profesionales daban cuenta de tomar entidades como unidades de análisis, el juego era considerado un recurso para la intervención (juego como instrumento). Las entidades, en tanto datos a los que se les asigna un sentido propio, son consideradas independientes de la intervención y/o participación de la profesional, que debe minimizarse para no obstaculizar el diagnóstico entendido como proceso objetivo de detección de las condiciones delx niñx. En este caso, la posición profesional asume el lugar de observadora externa que dispone de instrumentos de observación objetivos y dispone de la experticia para utilizarlos. Ni su presencia ni la escena diagnóstica son consideradas como incidiendo en las respuestas delx niñx en tanto habría una interioridad del proceso (Valsiner 2015) que es previa a su encuentro con el proceso diagnóstico que la devela. Desde esta perspectiva las profesionales afirman que “ven”, por ejemplo, cómo funcionan la memoria o la atención: el uso del verbo “ver” es consistente con la sustancialización de las condiciones del sujeto.

En este grupo, a veces, el juego aparece como obstáculo a rigurosidad propia de un proceso diagnóstico, una actividad separada del diagnóstico y sin relación necesaria con él. Otras veces, juego y producción escolar no se plantean en oposición sino en una diferencia centrada en la forma: se le propone al niñx jugar, entendiendo que al introducir una diferencia de formato se propicia la producción escolar eliminando la presión, el rechazo o el aburrimiento ligados a las actividades escolares relativas a las prácticas del lenguaje y/o la matemática.

En algunos casos, el juego aparece como recurso instrumental, como herramienta que se usa y depende, por tanto, de la presencia de juegos y/o juguetes. En algunas oportunidades se hace referencia al *uso* de un juego específico *para trabajar* o *evaluar* alguna habilidad o destreza o conocimiento. El juego aparece como una excusa, casi como un disfraz (Aizencang 2012), en el que la actividad seria, (el trabajo), queda diluida en la diversión que el juego ofrece.

Por su lado, allí donde las profesionales tomaban relaciones como unidades de análisis, el juego era considerado un modo de intervención: un operador clínico (en diferencia con la función de instrumento) relativo a la propia posición de la profesional desde la que ubica al niñx en el lugar de jugador/a. En este sentido, la posibilidad de jugar no dependería de la presencia de juguetes o de un juego con nombre (Oca, Ludo, maestra, policía), sino que es relativo a una regla fundamental: *es de jugando* o *no es de verdad*; regla que se inscribe en y desde la posición de la profesional. Es así que se puede leer o escribir *de jugando*, pero también se puede jugar al Ludo *de jugando* o *en serio*. El juego aparece aquí como un espacio-tiempo que suspende o modifica las reglas de la escritura, de la matemática, del dibujo, del *Uno*<sup>4</sup> o del *¿Quién soy?*<sup>5</sup>, y también las reglas que regulan las relaciones entre el/la adultx y el/la niñx y, por lo tanto, el modo de mirar / valorar / reconocer la producción de ese/a niñx. Se introducen unas reglas, se suprimen o sustituyen otras, se modifican algunas, pero siempre en diferencia con los modos propiamente escolares / escolarizados de tratamiento del conocimiento. Se ofrecen condiciones de producción diversas a las reconocidas como típicamente escolares, aun cuando la profesional se encuentre dentro de la escuela.

<sup>4</sup> Juego de cartas cuyo objetivo es deshacerse de todas las cartas que se “roban” inicialmente, diciendo la palabra *Uno* cuando queda la última carta en la mano

<sup>5</sup> Cada jugador elige un personaje entre los que tiene en su tablero y a través de preguntas de sí o no, trata de adivinar el personaje del otro jugador.

A esta modalidad la denominamos (al menos provisoriamente) “juego como operador clínico” porque la profesional interviene en y desde la escena misma de juego constituyéndola y habilitando el ingreso del niño en calidad de jugador/a. El eje de la escena es la relación del niño con un conocimiento escolar desescolarizado, que le permite realizar nuevas operaciones en tanto ofrecido en un contexto lúdico que hace diferencia a la modalidad de demanda propiamente escolar y, fundamentalmente, a sus consecuencias en términos de valoraciones. En este sentido, las relaciones que se establecen entre el contenido escolar y el juego lo hacen a partir de la modificación del contexto: de verdad / de jugando. El juego como operador clínico supone operar un cambio en las condiciones de producción que subvierte el dispositivo de la evaluación (propiamente escolar) porque no hay consecuencias.

Los niños y las niñas que participan del espacio de diagnóstico psicopedagógico son, por lo general, niños que se encuentran atravesando experiencias escolares poco placenteras o, aún, displacenteras. El juego elimina o reduce ese malestar propio del desencuentro entre las condiciones del niño y las condiciones escolares por la vía de transformar (desacralizar) las condiciones de construcción y apropiación de conocimientos: se ofrece una escena en la que, temporariamente, se suspende expectativas de logro, objetivos mínimos, lo esperable en términos de modos de leer, escribir o resolver una cuenta.

En esta modalidad, la propuesta parte de la misma escena, *algo* deviene juego: una palabra, una escritura, un movimiento, una mirada, pueden hacer emerger el juego y, a partir de allí, lo que sigue será *de jugando*, *hasta* que el juego termina.

## CONCLUSIÓN

El trabajo mismo de investigación, más allá de sus resultados, nos viene permitiendo reformular las relaciones entre prácticas y teorías, superando el aplicacionismo. En relación con el juego y su relevancia en los procesos de diagnóstico psicopedagógico, nos interesa fundamentalmente la posibilidad que nos ofrece de salir de las formulaciones del sentido común para avanzar en su conceptualización desde la especificidad de las prácticas profesionales en el campo de la psicopedagogía. Es en esa línea que presentamos el análisis de una de las dimensiones, desde cuyas propiedades, hacemos jugar la categorización que hemos construido al interior de uno de los objetivos de la investigación. Es en esa línea que focalizamos en las relaciones entre el juego y las prácticas de conocimiento a partir de los modos en que son pensadas por las profesionales en el proceso de diagnóstico psicopedagógico para conceptualizarlas, hacerlas transmisibles y revisables.

## REFERENCIAS

1. Aizencang, N. (2012) Aportes de una investigación para ampliar la discusión. *Jugar, aprender, enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares* (pp. 106-141), Manantial
2. Agamben, G. *Infancia e historia*, Adriana Hidalgo. 2004
3. Castorina, J. A. y Filidoro N. (2020), Sobre la posibilidad de una psicopedagogía enmarcada programáticamente en la complejidad. En *La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones*, Saberes, FFyL:UBA
4. Castorina, J.A. (1988) Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética. En J.A. Castorina, S. Fernández, A.M., Lenzi, H. Casávola, A.M. Kaufman y G. Paulau, *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 83-118), Miño y Dávila
5. Cazden, (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. (pp 61-80) Manantial
6. Bertoldi, S. (2021) Psicopedagogía. El campo de la epistemología disciplinar. En Filidoro, N. et al. *La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico. Contribuciones desde las intervenciones clínicas*, Filo:UBA, Colección Saberes.
7. De Gainza, P. y Lares, M. (2011): *Conversaciones con Jorge Fukelman. Psicoanálisis: Juego e infancia*, Lumen.
8. Díaz, E. *Entre tecnociencia y deseo*, Biblos. 2010
9. Díaz De Salas, S., Mendoza Martínez, V. M. y Porras Morales, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación* 75. [www.razonypalabra.org.m](http://www.razonypalabra.org.m)
10. Filidoro, N (2008) *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Biblos.
11. García, R. *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. España: Gedisa. 2006.
12. García, R. *El conocimiento en construcción. De las construcciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. España: Gedisa. 2000
13. Guyot, V. (2011) *Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial.
14. Huizinga, J. (2012) *Homo Ludens*, Alianza Editorial [1938]
15. Maxwell, J. A. (1996). Un modelo para el diseño de investigación cualitativo (Trad. M. L. Graffigna). Sage Publications (pp. 1-13) <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/guemure/bibliografia/Maxwell1.pdf>
16. Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (Comp.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 65-105), Gedisa
17. Najmanovich, D. *El mito de la objetividad*, Biblos. 2016
18. Neiman, G., Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (Comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237), Gedisa.
19. Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*, Universidad de La Plata <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>
20. Strauss, A y Corbin, J. (2016) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
21. Valsiner, J. (2015) "The place for synthesis: Vygotsky's analysis of affective generalization", en *History of the Human Sciences*, 2015, Vol. 28 (2) 93-102.