

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

Los docentes y la educación sexual integral: modelos mentales de intervención.

González, Daniela Nora y Florentin, Irma Beatriz.

Cita:

González, Daniela Nora y Florentin, Irma Beatriz (2017). *Los docentes y la educación sexual integral: modelos mentales de intervención*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/499>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/Wv3>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LOS DOCENTES Y LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN

González, Daniela Nora; Florentin, Irma Beatriz
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo es producto de una investigación que indaga y caracteriza modelos mentales para el análisis y la resolución de problemas situados, en contexto educativo, sobre Educación Sexual Integral. El marco teórico se sustenta en enfoques socioculturales de modelos mentales aplicados por Rodrigo al cambio educativo. La muestra, conformada por Profesores de Educación Inicial, Primaria, Media y Especial que participaron de actualizaciones en E.S.I., recorta resultados obtenidos por N=20 sujetos. Este estudio se enmarca en el Proyecto UBACYT 2016-2018 “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes” dirigido por Mgr. Cristina Erausquin, articulado desde la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, del Profesorado de Psicología, a cargo de Mgr. Livia García Labandal, mediante el proyecto “Andamiaje de la práctica docente para el abordaje de la Educación Sexual Integral”, creado y coordinado por Mgr Daniela González. Para identificar Modelos Mentales Situacionales, se aplica la Matriz de Análisis de Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación (Erausquin, Basualdo, 2007), con adaptaciones específicas (González, D. 2016). Se presentan resultados respecto del recorte de la Situación Problema, concepción de sexualidad y algunos desafíos.

Palabras clave

Educación Sexual Integral, Modelos Mentales, Prácticas docentes

ABSTRACT

TEACHERS AND INTEGRAL SEXUAL EDUCATION: MENTAL MODELS OF INTERVENTION

The present work is the product of an investigation that seeks to inquire and characterize mental models for the analysis and resolution of located problems, in educational context, on Integral Sexual Education. The theoretical framework is based on sociocultural approaches of mental models applied by Rodrigo to educational change. The sample, made up of Early, Primary, Middle and Special Education teachers who participated in updates in Integral Sexual Education, cuts results obtained by N = 20 individuals. This study is part of the UBACYT 2016-2018 Project: “Participatory Appropriation and Meaning-Building in Intervention Practices for Inclusion, Quality and Social Bonding: Exchange and Development of Tools, Knowledge and Experiences between Psychologists and Other Agents” Mgr. Cristina Erausquin, articulated with the Department of Special Didactics and teaching training of Psychology, Teaching of Psychology at the Faculty of Psychology, by Livia García Laban-

dal; through a training project, “Scaffolding of teaching practice to approach Integral Sexual Education”, created and coordinated by Mgr Daniela González. To identify Mental Situational Models, the Complex Analysis Matrix of Situational Mental Models of Psychology Teachers in Formation (Erausquin, Basualdo, 2007) is applied, with specific adaptations (González, D. 2016). Results obtained with respect to the cut of the Problem Situation, conception of sexuality and some challenges are presented.

Key words

Integral Sexual Education, Mental Models, Teaching Practices

Introducción

A partir de la sanción de la Ley y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/2006 y de la Ley 2110/06 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se establece la enseñanza de la E.S.I. en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (salvo en el superior universitario). Estas leyes otorgan a la escuela un rol privilegiado como ámbito promotor y protector de derechos de niños, niñas y adolescentes. Se tornan así, instituciones responsables por excelencia para llevarlo a la práctica, garantizando el cumplimiento de la norma legal; pero a la vez abriendo interrogantes sobre los límites y posibilidades de acciones que los docentes pueden asumir frente a dichas circunstancias, como garantes del cumplimiento de derechos, y como profesionales comprometidos política y éticamente con ello. Se vislumbra que la tarea demanda el reconocimiento de su complejidad y la revisión de numerosos aspectos “naturalizados”.

Considerando que las oportunidades formativas de niños, niñas y adolescentes, en relación al acompañamiento en su crecimiento afectivo, emocional y social integral requieren de buenas prácticas de enseñanza de E.S.I., se diseñó una propuesta que ayude a los docentes a llevar a cabo tan compleja y comprometida tarea; generando así la experiencia de capacitación en E.S.I., acompañada por una investigación que indaga sobre los alcances y límites de esta formación. Inicialmente se trata de un estudio de tipo descriptivo de carácter exploratorio, con análisis cuantitativos y cualitativos. El enfoque etnográfico permite interpretar el entorno a través del análisis de lo que dicen, hacen o piensan los protagonistas. La muestra abordada en el presente trabajo está conformada por Profesores de Educación Inicial, Primaria, Media y Especial (N=20 Profesores) con y sin experiencia docente, que pretenden actualizarse en Educación Sexual Integral.

Marco Teórico:

Sobre Modelos Mentales y escenarios socioculturales

Según María José Rodrigo, los sujetos elaboran representaciones temáticas basadas en teorías implícitas, dinámicas y temporales, impulsadas por las características de la actividad que debemos enfrentar. Los modelos mentales situacionales, se construyen para responder a las demandas concretas de cada escenario, mediante las reglas de activación, a través de las cuales son recuperados (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001), o bien almacenadas y posteriormente recuperadas (Pozo).

La construcción de modelos mentales es una característica estructural del pensamiento, y en tanto interpreta el mundo, le da sentido. (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001). Los modelos están conformados por sistemas de información interrelacionada que dan origen a conceptos, reglas, patrones, esquemas y maneras de concebir el mundo, que determinan o afectan el comportamiento y sirven como guías para la acción, pero elaboradas a partir de la negociación y el intercambio de ideas. La demanda cognitiva que la actividad plantea, promueve su propio ajuste. Por lo tanto, sus características varían en función de los niveles de construcción de conocimiento en un dominio determinado.

Aspectos metodológicos...

A los fines de indagar los modelos mentales, para el “análisis y la resolución de problemas situados en la práctica docente en contexto educativo vinculados con la ESI”, se realiza un estudio de tipo descriptivo de carácter exploratorio, con análisis cuantitativos y cualitativos.

Para identificar los Modelos Mentales Situacionales (MMS), se aplica la Matriz de Análisis Complejo de los Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación (MMSP) (Erausquin, Basualdo, 2007), con adaptaciones específicas (González, D. 2016). La unidad de análisis, conformada por cuatro dimensiones, despliega ejes que configuran vectores de recorridos y eventuales tensiones, identificados en el proceso de profesionalización de las prácticas de enseñanza del docente, en su contexto socio-histórico cultural, y en relación al abordaje de la E.S.I. Cada eje considera cinco indicadores, en función de diferencias cualitativas de los modelos mentales ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica. Los indicadores no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una jerarquía representacional genética, en el sentido fuerte del término (Wertsch, 1991) (Anuario XV, 2008).

Las dimensiones abordadas son: a. situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b. intervención del profesor; c. herramientas utilizadas en la intervención/ actuación del rol; d. resultados de la intervención/ actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et al., 2004 y 2005, Basualdo et al., 2004). A los efectos de esta presentación abordaremos los resultados obtenidos en relación a la Situación Problema. Se aborda el análisis de las respuestas obtenidas en un grupo de sujetos (N=20) docentes que trabajan en distintos niveles y áreas de la educación. La mayoría de quienes concurren a la capacitación trabajan en el nivel primario (52,94%), seguidos los docen-

tes de nivel inicial (35,29%). Un mayor porcentaje de sujetos de la muestra tiene entre 20-30 años (58,82%), mientras que una menor proporción la constituyen docentes de entre 30 y 40 años (29,41%). La totalidad de la muestra está constituida por mujeres.

Algunos resultados...

A los fines de la presentación, se trabajan los datos relativos a las respuestas en cada Eje de la **Dimensión Situación Problema**.

En tal sentido, los resultados hallados en relación al **Eje 1 - “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”**, muestran la mayor concentración de respuestas en el indicador de mayor complejidad (5) en el que “el problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones” (64,70%). En segundo lugar se posicionan, quienes dan cuenta de respuestas ubicadas en el indicador (4) “Recortan un problema complejo con interrelación entre factores y dimensiones diferentes” (23,52%). La menor concentración aparece en el indicador (3) “Recortan un problema complejo, multidimensional” (11,76%).

Se evidencia que quienes solicitan enriquecer su formación profesional en E.S.I., poseen una experiencia de práctica áulica que favorece una perspectiva más compleja, multidimensional del suceso. De hecho, al percibir múltiples factores intervinientes, la posibilidad de actuar resulta más compleja. La experiencia de los docentes parece facilitar la necesidad de abordar temáticas ligadas a la E.S.I. en los espacios educativos considerando las interrelaciones entre factores y dimensiones de la situación problema planteada y es posiblemente gracias a este registro, que han decidido profundizar su formación.

Respecto del **Eje 2 - “De la descripción a la explicación del problema”**, la mayoría de las respuestas se concentran en el indicador (5) “Da diversas combinaciones de factores en interrelación” (45,05%). En segundo lugar se encuentran aquellas que remiten al indicador (3) “Enuncian inferencias más allá de los datos” (29,41%) y en tercer lugar las que refieren al indicador (4) “Formulan una hipótesis sobre causas, factores o razones del problema”, (23,52%). En todos los casos, los docentes dan respuestas en las que se formulan al menos alguna inferencia o hipótesis sobre el problema, lo que indica que poseen saberes respecto de la temática.

En cuanto a los resultados que remiten al **Eje 3 - “De la inespecificidad a la especificidad del abordaje de la E.S.I. y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema”**, aparece la mayor concentración de respuestas en el indicador (3) “Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un profesor en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional del abordaje de la E.S.I.” (64,70%). Se presentan diferencias significativas respecto de las respuestas situadas en el indicador (4) “Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un profesor en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos de la enseñanza de la E.S.I., con apertura a la intervención de otras disciplinas”, (17,64%) así como en el indicador (5) “Especificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos del abordaje de la E.S.I., articulada con la intervención de otras disciplinas” (17,64%); ambos con idénticos resultados.

Algo interesante de la Ley: 26.150 es que ubica al docente como responsable del abordaje de la E.S.I. en la escuela, de manera transversal a todos los contenidos, es decir no solamente frente a propuestas específicas. Si bien se habla del compromiso de otros actores o agentes educativos, se explicita su responsabilidad al respecto. Esto señala la diferenciación entre el rol del docente en la enseñanza de contenidos y la especificidad de su tarea en relación al abordaje de la ESI. En el caso de la E.S.I., debido a su complejidad, en ocasiones requiere del aporte de otras miradas para acompañar la labor docente a la hora de intervenir, abonando puntos de convergencia.

Respecto de los resultados obtenidos en relación al **Eje 4 - "Historización y mención de antecedentes históricos del problema"**, aparecen respuestas que remiten a los indicadores de menor complejidad, hecho que no había ocurrido en los ejes antes mencionados. En el indicador (1), el de menor complejidad "No se mencionan antecedentes históricos del problema", al igual que en el de mayor complejidad (5) "Mencionan diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial" se concentran el mayor número de respuestas (29,41% respectivamente). En segundo lugar, las respuestas remiten al indicador (4) "Mencionan diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí" (23,72%), seguido por el indicador (3) "Mencionan diversos antecedentes del problema sin interrelacionarlos" (11,76%), con un mínimo de respuestas situadas en el indicador (2) "Mencionan un antecedente del problema" (5,88%).

Las respuestas vinculadas al eje Historización coinciden en ser bajas en sus resultados respecto del valor que tienen este hecho a los fines pedagógicos. Para los docentes, es de vital importancia la observación como instrumento que favorece el registro de cambios en su vida escolar, los aprendizajes, el acompañamiento y andamiaje de los niños y niñas. En tal sentido, la historización es un elemento clave para ellos.

En relación a las respuestas vinculadas con el **Eje 5 - "Relaciones causales en el planteo del problema"**, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (5) "Relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva" (35,29%), mientras que el segundo lugar lo ocupan aquellas que remiten al indicador (4) "Denotan relaciones causales multidireccionales en cadena" (29,41%). En el tercer lugar se ubican las respuestas que se vinculan con el indicador (3) "Denotan multidireccionalidad en la relación de causas y efecto/s" (23,52%), dejando en último lugar a las que representan al indicador (2) "Unidireccionalidad en la relación causa efecto" (11,76%).

Los docentes manifiestan en sus respuestas, una mirada compleja respecto de las relaciones causales vinculadas con la situación problema planteada, lo que involucra la riqueza de sus perspectivas sobre la multiplicidad de variables que atraviesan la E.S.I. y lo educativo en los espacios áulicos.

Por su parte en el **Eje 6 - "Del realismo al perspectivismo en el enfoque del problema"**, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (3) "La creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina, más allá del "sentido común" " (47,05%) seguida por las respuestas que refieren al indicador (5) "Desarrollan un análisis evaluativo de dis-

tintas perspectivas para plantear y resolver el problema" (29,41%), con el menor número de las mismas remitiendo al indicador (4) "Denotan perspectivismo y descentración de una única perspectiva en el enfoque del problema" (23,52%).

Los resultados vinculados a este eje, se relacionan con la posibilidad que manifiestan estos docentes de reconocer la complejidad del abordaje de la E.S.I. en el contexto educativo. En menor medida, se presentan respuestas que dan cuenta de la capacidad de considerar la multidireccionalidad de relaciones causales, a partir de la consideración de diferentes puntos de vista, miradas, voces, perspectivas, en el problema descripto.

En relación a los resultados obtenidos en el **Eje 7 - "Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad en la ubicación del problema"**, la mayor concentración de respuestas se ubica en el indicador de mayor complejidad, (5) "Se combinan factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos y tensiones intra e intersistémicos, con dilemas éticos y entrelazamientos institucionales" (41,17%), seguido por el indicador (4) "El problema presenta la combinación de factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos" (29,41%). En menor medida se presentan las respuestas situadas en el indicador (3) "Se combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades" (23,52%) y por último un ínfimo número que remite al indicador (2) "Presentan tendencia a la personalización del problema más allá de los factores estructurales o bien tienden a la "definición social" del problema más allá de intenciones, deseos o creencias subjetivas" (16,9% al inicio y 6,8% al cierre).

La experiencia de la práctica docente, de quienes buscan herramientas que enriquezcan su formación para intervenir ante los problemas que genera abordar la E.S.I. en la escuela, favorece la disminución de la personalización del problema o de la "definición exclusivamente social" del mismo, desarrollando la articulación de factores subjetivos con tramas de conflictos y tensiones inter e intrasistémicos, singularidades y regularidades individuales y grupales.

A modo de conclusión y desafíos...

Los resultados demuestran que aquellos docentes que voluntariamente destinan su tiempo libre para construir saberes a la hora de abordar la tarea de la Educación Sexual Integral en las Escuelas, poseen una mirada compleja que hace de su recorte de la Situación-Problema, una fortaleza.

Esto se enriquece con la conceptualización de sexualidad que pueden reconstruirse en sus relatos. Dichos relatos no remiten solamente a lo biológico y/o psicológico, si no que incluye otras dimensiones múltiples y articuladas que no se agotan en un solo aspecto. Si bien contemplan un sustento biológico, los cuerpos, son considerados siempre entramados con valoraciones y prácticas culturales, sociales y políticas, situadas. Pensar la sexualidad de este modo es considerar las realidades humanas en términos de procesos, como relaciones que van determinando formas y espacios de desarrollarse con otros.

Resulta claro que quienes están transitando la capacitación poseen una mirada compleja, múltiple, y enriquecida que determina los re-

sultados registrados. Los docentes sujetos de esta investigación demuestran conceptualizaciones complejas sobre la sexualidad, interconectadas y situadas en contexto educativo. Esto facilita su abordaje en situaciones de aprendizaje, intercambio y reflexión con otros. Estas instancias de enriquecimiento y/o cambio suponen emprender la labor educativa de la E.S.I. desde miradas, perspectivas, o teorías superadoras de los conocimientos implícitos a la vez que promover y generar cambios progresivos en las prácticas de los docentes.

Como sostiene Meirieu (1992), en cada acto y en cada ayuda, siempre se trata de apuntalar y desapuntalar. Acompañar al otro hacia aquello que nos supera y también lo supera. Cada vez que un docente se apropia de un saber, puede hacerlo suyo, re-utilizarlo, reinvertirlo, diferente, en otra parte. Ello nos orienta hacia un proceso para hacer visibles experiencias, trayectorias, formas de hacer, o no hacer, sobre las formas de ver e interpretar el mundo, con otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Bertolino, E., Evangelista, M. y Perelli, L. (2007) Una demanda ética impostergable/Eduardo. En *El Monitor* N° 11 5ª época Marzo/Abril 2007. Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología, 2007 p. 35-38. Buenos Aires: Ministerio de educación.
- Cazden, C.B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C.B. (2010) "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes", en Elichiry N.(comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Engestrom, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin, C. (2013) *Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Dialógica en el campo psicoeducativo: los "verdaderos conceptos" y la "vivencia" en Vygotsky ayudando a pensar la inclusión educativa*. (Ficha de Cátedra Psicología Educacional Facultad de Psicología UBA y UNLP 2013).
- Erausquin, C. (2013) "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". *Revista Segunda Epoca de Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata*. Editorial Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. Publicación digital.
- Faur, E. (2007) "La educación en sexualidad" En: *Revista El Monitor*. Ministerio de Educación. N° 11. 5ª época. Marzo/Abril 2007. Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología, 2007 p. 246-250. Buenos Aires: Ministerio de educación. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de educación. Dirección de Currícula y Enseñanza (2009) *Diseño Curricular de Educación Sexual en el Nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio de educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de educación. Dirección de Currícula y Enseñanza (2009) *Diseño Curricular de Educación Sexual en la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de educación. (2007). *Educación sexual y literatura propuestas de trabajo*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2007.
- González, D. (2016) "Modelos mentales de profesores de Psicología en prácticas docentes. Prácticas de enseñanza e impacto en la formación docente inicial". Alemania: Editorial Académica Española. ISBN:978-3-639-83749-0
- Marina, M., et. al. (2013). *Clase 1: Ley 26.150 y enfoques de la ESI. Módulo temático II. Educación sexual integral. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- IIPE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000) *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*. Informe de investigación. Buenos Aires.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29, pp 137-148.
- Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), pp 407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B., Goodman, C. y Bartlett, L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.
- Rojas, F. (2012) *Tiempo de correr el velo*. *Revista La Universidad Nacional de San Juan*.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vosniadou, S. (2006). *Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia*. En: W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Vygotsky, L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aiqué.