

Modelos mentales situacionales de docentes de primaria y secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires.

Carreño, Federico.

Cita:

Carreño, Federico (Noviembre, 2019). *Modelos mentales situacionales de docentes de primaria y secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/federico.carreno/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ptke/uyt>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

MODELOS MENTALES SITUACIONALES DE DOCENTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Y PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Carreño, Federico

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El trabajo se enmarca el Proyecto de Investigación “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”, UBACYT 2016-2019, dirigido por la Mgr. Cristina Erausquin. Se analizan los resultados de la administración de Cuestionarios de Reflexión sobre Situaciones-Problemas vinculadas a la temática de Educación Sexual Integral, a quince docentes que trabajan en el nivel primario y secundario, en Ciudad de Buenos Aires y en Gran Buenos Aires, en escuelas de gestión pública y privada. Se trata de una investigación de tipo cuali-cuantitativa, que estudia las formas de reflexionar, conceptualizar, indagar e intervenir en situaciones vinculadas a la E.S.I. La unidad de análisis utilizada es la de los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1997), analizada a través de la Matriz de Análisis Complejo de Modelos Mentales Situacionales (Erausquin, Basualdo, 2007) con adaptaciones específicas (González, 2016).

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Psicología Educacional - Intervenciones

ABSTRACT

SITUATIONAL MENTAL MODELS FROM TEACHERS FROM PRIMARY SCHOOL AND HIGH SCHOOL FROM BUENOS AIRES CITY AND BUENOS AIRES PROVINCE

This work is in the frame of the Research Project “Participative appropriation and construction of meanings in intervention practices for inclusion, quality and social link: exchange and development of tools, knowledge and experiences between psychologists and other agents”, UBACYT 2016-2019, directed by Magister Cristina Erausquin. The work analyzes the results of the administration of Questionnaires about Situation-Problems of Integral Sexual Education’s topics, with fifteen teachers who work in Primary School and High School, in Public and Private Schools, in Buenos Aires City and Buenos Aires Province. It is a qualitative and quantitative research that studies the way the teachers think, conceptualize, inquire and intervene in Integral Sexual Education’s topics. The unit of analysis is Situational

Mental Models (Rodrigo, 1997), analyzed through the Matrix of Complex Analysis of Situational Mental Models (Erausquin, Basualdo, 2007), with specific adaptations (González, 2016).

Key words

Integral Sexual Education - Educational Psychology - Intervention

Introducción

La ley N° 26.150 y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (E.S.I) han planteado nuevos y múltiples desafíos para los/as docentes, quienes ocupan un rol fundamental, tanto al momento de construir planificaciones, articuladas con proyectos institucionales, como para intervenir en situaciones y problemáticas que surgen diariamente. La particularidad que presenta esta ley, sancionada en el año 2006, es la superación de la mera obligatoriedad de trabajarla de forma sistemática. La misma propone una perspectiva avalada y legitimada para abordar la temática, al mismo tiempo que se constituye en una herramienta en sí misma para pensar, indagar e intervenir en el campo psicoeducativo.

La E.S.I presenta un enfoque integral, basado en cuatro fundamentos: la promoción de la salud, las personas involucradas como sujetos de derecho, la atención a lo complejo del hecho educativo y la integralidad del enfoque de la E.S.I. y sus implicancias.

Abordar la E.S.I desde su vasta complejidad implica reconocer factores estructurales y singulares, contar con herramientas específicas con respecto a los roles que ocupen los agentes psicoeducativos y una visión que permita articular distintas perspectivas, abordar al mismo tiempo tramas intersubjetivas y dispositivos institucionales; todo articulado en un sistema de relaciones, con procesos emergentes, retroalimentaciones positivas y negativas, tensiones y contradicciones, en un eje histórico a partir del cual se pueden pensar futuros posibles y construir en conjunto intervenciones que acerquen a los individuos y a las instituciones a nuevos modos de vivir la escuela, propiciando el derecho a una educación integral para todos/as. Desde su sanción, se ha posibilitado el acceso a variados recursos para el abordaje con alumnos, docentes, directivos y familias tales como videos, láminas, cuadernillos, guías institucionales, etc. La capacitación docente a través de cursos y talleres es cada vez mayor,

así como también la demanda por parte de los mismos docentes. Con el objetivo de abordar tal complejidad de procesos estructurales, en situaciones específicas que se presentan en la práctica docente y exigen una intervención rápida y una toma de decisiones constante, la unidad de análisis que toma la presente investigación es la planteada por María José Rodrigo, a través del modelo cognitivo que denomina “constructivismo episódico” (1997).

Modelos Mentales Situacionales (MMS)

La autora ubica a las *teorías implícitas* como un conjunto de conocimientos semánticos (pre-almacenados y estereotipados) que debe ser útil y eficaz para explicar y predecir el mundo físico y social (Rodrigo y Correa, 1999). Éstos son estables, difícilmente modificables e impregnan la manera de conocer. Las *teorías implícitas* sólo se revelan mediante auto-reflexiones, dado que son en su mayoría inaccesibles a la conciencia, de ahí su carácter de “implícitas” y se construyen en escenarios socioculturales.

En la misma línea, un MMS es: “una representación episódica, dinámica, flexible, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita y de la demanda de la situación” (idem, p.78). Se almacena en la memoria a corto plazo y cambia a medida que se negocia con otros participantes. Se encontrarían en un nivel intermedio, entre las teorías implícitas y la situación, ya que los modelos permiten una representación ajustada a la situación. La relación que hay entre ambos está en que cambios situados en MMS propiciarían posibles reconstrucciones que modificarían a las teorías implícitas de base, que son las que regulan el conocimiento. Su relativa rigidez permite que se pueda cambiar de pensamientos, pero no todo el tiempo. Esto se da en una permanente negociación de significados con el contexto, por lo que va a otorgar importancia tanto a la cognición individual, como al escenario sociocultural.

La indagación de los MMS contempla tres giros contextualistas: *de lo simple a lo complejo*, lo cual supone un cambio de las relaciones causales entre los conceptos, un cambio gradual desde el esquema simple unidireccional, hacia un esquema de relaciones complejas, sistémicas y multidireccionales; *de lo implícito a lo explícito*, que implica la posibilidad de verbalizar los contenidos de la mente, exponer las ideas y conceptos, clasificar, analizar, comprobar, etc. requiere de habilidades de razonamiento científico para coordinar la teoría con la evidencia; por último, *del realismo al perspectivismo*, un paso de la visión realista del mundo hacia una voz plural en la que se encuentran los “otros” cotidianos y la del propio yo, para poder alcanzar las voces plurales de la ciencia.

Intervenciones co-construida con otros agentes

Diversos autores tales como Vygotsky, Luria, Bateson, Geertz, Salomon, etc. (Engeström y Cole, 1993) plantean desde distintos enfoques que la cognición siempre está distribuida entre los individuos, lo que ocupe el lugar mediatizador y el entorno. Desde

esta perspectiva no se interviene desde una posición de saber institucionalizada y legitimada por un cargo, sino que tanto la actividad que realizan los docentes, como la posible reflexión y problematización de la misma, implica un trabajo necesariamente en conjunto (Ministerio de Educación, 2014). Si el trabajo debe ser pensado, planificado, ejecutado y luego reflexionado, éste conllevará un aprendizaje por parte de todos los actores de la comunidad. En relación a esto, Tomasello, Kruger y Ratner (1993) señalan la importancia de fomentar el aprendizaje colaborativo. Este se trata de un proceso que se da en una relación intersubjetiva simétrica, cuando se trabaja en un problema en común, buscando una resolución conjunta. Lo distinguen del aprendizaje imitativo o instructivo, porque existe una creación, una co-construcción cultural, en donde cada agente internaliza de manera individual esta construcción compartida. Se puede pensar que no debería limitarse sólo al aprendizaje de los alumnos.

Como se ha mencionado previamente, una dimensión del giro contextualista está en el perspectivismo (Rodrigo y Correa, 1999). Éste estaría dado por la posibilidad de construir conjuntamente el problema con otros agentes y plantear una intervención.

Cuestiones metodológicas

Se han administrado Cuestionarios de Reflexión sobre Situaciones-Problemas vinculadas a la temática de Educación Sexual Integral (ESI) a quince docentes de escuelas de gestión pública y privada de Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. Los datos obtenidos fueron analizados a través de la Matriz de Análisis Complejo de Modelos Mentales Situacionales con adaptaciones específicas (González, 2016).

El Cuestionario administrado pide al docente que seleccione una situación-problema de la propia experiencia educativa, referida a la temática de Educación Sexual Integral, en la que haya intervenido de acuerdo a su rol y funciones en esta institución escolar. Se indagan cuatro dimensiones: situación-problema que analiza el agente educativo, intervención profesional, herramientas y resultados-atribución de causas de éxito o fracaso. De cada una de estas dimensiones se despliegan distintos ejes que enriquecen el análisis de los relatos obtenidos, por ejemplo si en ellos se explicitan cuestiones referidas a la explicación del problema, su historicidad, relaciones de causalidad o la inclusión de tramas intersubjetivas o sujetos descontextualizados, la decisión y la construcción de la intervención en conjunto con otros agentes y la mención de los resultados obtenidos, entre otros. Cada eje contempla cinco indicadores que trazan un recorrido en dirección de mayor explicitación, complejidad y perspectivismo, el cual se traduce a una puntuación creciente. Se señala, por ejemplo, en determinada dimensión, “1.4”, es decir en el Eje 1, la respuesta brindada concuerda con el indicador 4. Si bien la muestra no pretende ser representativa, la identificación de frecuencias permite pensar en coincidencias, tensiones, contradicciones y tendencias, así como esbozar hipótesis que tracen un posible recorrido hacia donde continuar la investigación.

Análisis

Se presenta un breve análisis que describe la situación actual de las quince docentes consultadas distinguiendo las siguientes variables: edad, nivel educativo en el que se desempeña como docente, antigüedad docente, tipo de gestión de la escuela donde trabaja, asignatura que enseña y si ha realizado una capacitación referida a la temática E.S.I. Los datos indican que:

- la franja etaria más popular ha sido de 33 a 37 años (seis docentes), seguida por las franjas de 38 a 42, 48 a 52, 23 a 27, 28 a 32 años (dos docentes cada una) y finalizadas por la que incluye a docentes de Más de 52 (un docente).
- cinco docentes se desempeñan como maestras de grado en el Nivel Primario, mientras que diez lo hacen en el Nivel Secundario, siendo docentes de Práctica del lenguaje, Danza, Inglés, Matemática y Química, Geografía y del Programa Alumnas Madres.
- seis docentes cuentan con una antigüedad de 5 a 9 años, cuatro docentes con una antigüedad de 10 a 15 años, tres docentes con más de 15 años y dos docente con menos de 4 años de antigüedad docente.
- catorce docentes trabajan en escuelas de gestión pública, mientras que una docente se desempeña en gestión privada.
- seis docentes trabajan en la Ciudad de Buenos Aires, mientras que nueve docentes lo hacen en la Provincia de Buenos Aires.
- nueve docentes han realizado alguna capacitación referida a la temática E.S.I.

Se presenta un breve análisis de las respuestas más significativas que dieron las docentes consultadas en el *Cuestionario de Reflexión sobre Situaciones-Problemas vinculadas a la temática de Educación Sexual Integral (E.S.I.)*.

En relación a la **DIMENSIÓN I Situación-Problema que analiza el agente psicoeducativo**, las docentes que trabajan en el Nivel Primario han referido situaciones vinculadas al cuidado del cuerpo propio y ajeno, al maltrato Infantil y a la temática de género. Las consultadas del Nivel Secundario han descripto y reflexionado sobre situaciones referidas a los embarazos adolescentes (2 docentes), la identidad sexual (1 docente), la orientación sexual (1 docente), la violencia de género (2 docentes), la violencia específicamente en el noviazgo (2 docentes) y el machismo (2 docentes). Cinco docentes han descripto un problema complejo, con interrelación entre factores o dimensiones (1.4) y otras seis docentes mencionaron un problema complejo, que además incluía tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores factores y dimensiones (1.5). Asimismo, dos docentes del primer grupo y cuatro docentes del segundo, han descripto la situación-problema denotando perspectivismo, descentrándose de la perspectiva única (6.4). Sólo dos docentes han mencionado un análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema (6.5). Ocho docentes no han mencionado ningún antecedente histórico del problema ni han descripto el contexto anterior a la intervención (4.1) y seis do-

centes no han mencionado ninguna relación acerca de las causas o consecuencias del problema descripto (5.1). Además, dos docentes han esbozado una definición social del problema, más allá de factores que puedan dar cuenta de intenciones, deseos o creencias subjetivas (7.2b); mientras que dos, tendieron a la personalización del problema, más allá de factores estructurales (7.2a) Por último, seis docentes han descripto el problema elegido sin explicarlo (2.2a).

En relación a la **DIMENSIÓN II INTERVENCIÓN PROFESIONAL DEL AGENTE PSICOEDUCATIVO**, en cinco relatos se indica una sola acción como intervención frente al problema (2.2), cuando dos habían mencionado anteriormente un problema complejo, con interrelación entre distintos factores o dimensiones (1.4) y una había descripto un problema complejo que incluía tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre factores, actores y dimensiones (1.5) En el mismo sentido, siete docentes han mencionado acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo (5.2); dos de ellos habían tendido a una definición social del problema o a una personalización del problema (7.2); y otras dos habían descripto un problema situado en un sujeto individual descontextualizado (7.1a), en la dimensión anterior. Con respecto a la decisión y la actuación en las intervenciones, ocho docentes han respondido que ambas se han situado unilateralmente en el agente profesor (1.3 y 3.3). Tres docentes decidieron y participaron con otros agentes de la intervención (1.4 y 3.4). Sólo dos docentes mencionaron que la decisión ha sido construida y tomada por el agente profesor conjuntamente con otros agentes (1.5 y 3.5). En relación a los objetivos de la intervención, once docentes han mencionado acciones dirigidas a un único objetivo (4.3) y cuatro han descripto diferentes objetivos articulados antes de la intervención (4.4). Ocho docentes han realizado acciones de indagación y de ayuda, con una sucesión en el tiempo entre ambas (6.4) y otras dos, las han realizado con una articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto (6.5). Nueve docentes han logrado una implicación con respecto a la actuación del agente, con distancia y objetividad en la apreciación (8.4). Finalmente, dos de las consultadas han relatado la intervención con una implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualizando la actuación del agente y una apertura a posibles alternativas (8.5).

En la **DIMENSIÓN III HERRAMIENTAS**, se observa que seis docentes han mencionado una única herramienta utilizada para abordar la situación (1.2), mientras que seis han descripto una herramienta vinculada a varias dimensiones del problema (1.3b) o varias herramientas vinculadas a una única dimensión (1.3a). Dos docentes refieren haber utilizado múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto (1.5). Con respecto al carácter genérico o específico de las herramientas, sólo dos docentes han realizado alguna referencia o fundamentación

teórica de su uso (2.4) y mencionado herramientas consistentes con el marco teórico, modelo de trabajo y competencia específica del profesor en el nivel académico correspondiente (1.5), mientras que nueve consultadas utilizaron herramientas específicas de su rol docente, que se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina (2.3).

En la **DIMENSIÓN IV RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO**, las respuestas obtenidas indican que diez de las quince docentes consultadas han mencionado resultados con una atribución unívoca del mismo a una competencia del agente, una dimensión intrapersonal o interpersonal (1.3), sólo una docente incluyó en su respuesta resultados con una atribución a por lo menos dos condiciones mencionadas (1.4), mientras que tres, mencionaron resultados sin atribución o atribución sin resultado (1.2a, 1.2b), y finalmente una docente no mencionó resultado ni atribución (1.1). En cinco docentes se mencionan resultados y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad (2.4).

La franja etaria *de 23 a 37 años* ha sido la que ha logrado describir situaciones con mayor complejidad, explicitación y perspectivismo. La capacitación docente con respecto a temáticas referidas a E.S.I. no demostró ser determinante al momento de reflexionar, conceptualizar, indagar e intervenir en situaciones que aborden el tema. Debe considerarse que la muestra no es representativa.

Como fortalezas se destacan, en primera instancia, la elección de situaciones-problemas que están, en su totalidad, presentadas y articuladas en los distintos materiales que se vinculan al Programa E.S.I. En líneas generales, las docentes consultadas cuentan con MMS que demuestran complejidad en la visión de los problemas y denotan perspectivismo, descentrándose de una perspectiva única. Las intervenciones que han realizado tienen, en general, una mayor complejidad que la descripción y explicación del problema. Éstas se han realizado con la intención de modificar factores y dimensiones que no habían mencionado en su descripción. La mayoría ha llevado a cabo acciones de indagación y de ayuda, con una sucesión de tiempo entre ambas. En último lugar, los resultados y la atribución del éxito o fracaso de las intervenciones son, en general, consistentes con el problema y la intervención.

Como debilidad, hay escasas de explicaciones de los problemas, de menciones de relaciones causales y de historizaciones que señalen acontecimientos previos al surgimiento de los problemas. A este último elemento se debe agregar que cerca de la mitad de las consultadas (7 de 15) no incluyeron factores estructurales, que dieran cuenta de regularidades, resultando en explicaciones con individuos descontextualizados. Otro elemento, que se interpreta como debilidad en el acercamiento hacia una intervención con mayor complejidad, se observa en la mención de herramientas que, siendo específicas del rol docente, quedan acotadas a “escucha”, “diálogo”, “debate”, “ejem-

plos”, “reflexiones”. Sólo dos refirieron a la misma E.S.I como herramienta utilizada. Una de ellas y otra docente, mencionaron materiales de lectura específicamente elegidos para trabajar un tema particular.

Conclusiones

La presente investigación ha permitido indagar los MMS de quince docentes del Nivel Primario y Secundario de Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Se puede concluir que, al momento de reflexionar sobre una situación-problema referida a la E.S.I., la mayoría ha logrado describir situaciones complejas, contemplando distintas perspectivas, con escasas de historizaciones y explicaciones que incluyan factores que constituyan un sistema explicativo. Para intervenir en la situación, han demostrado una mayor complejidad, con acciones orientadas a modificar factores que no habían explicado anteriormente, realizando acciones de indagación y de ayuda y con una implicación en el relato que demuestra objetividad y distancia. Con respecto a la reflexión acerca de las herramientas utilizadas, la complejidad vuelve a disminuir. Se señalan “escucha”, “diálogo”, “debate”, “ejemplos”, “reflexiones”; que si bien son específicas del rol del profesor, no presentan el alcance y la complejidad con las que sí cuentan las herramientas propuestas por los Contenidos para el Aula, que se desprenden de los Lineamientos de E.S.I. Las situaciones problemas relacionadas sí están, en su totalidad, presentadas y articuladas en los distintos materiales que se vinculan al Programa E.S.I.

Articulando los resultados obtenidos con los tres giros cognitivos que plantea Rodrigo, se puede afirmar que los MMS de las quince docentes consultadas, abordando temáticas referidas a la Educación Sexual Integral, tienden al perspectivismo, hacia una voz plural en la que se encuentran los “otros” cotidianos y la del propio yo, para poder alcanzar las voces plurales de la ciencia. Este resultado es prometedor, en tanto el gran desafío que plantea trabajar los temas referidos a la E.S.I, implica y exige la coordinación de distintos puntos de vista y el trabajo en conjunto, que garantice su aplicación y asegure el ejercicio del derecho a una educación integral para todos/as.

BIBLIOGRAFÍA

- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición. En Salomon G. (comp.). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Erausquin C. y Basualdo M.E. (2007). Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional. *Revista Investigaciones en Psicología*, 12 61-83.
- 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.

- Ley Nacional, N° 26.150, 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008)/ Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). Guía para el Desarrollo Institucional de la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014)/ Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo, M.J. y Arnay J., (Ed), La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo I. y Monereo C. (comps.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana.
- Tomasello, M., Kruger, A. y Ratner, H. (1993). Cultural learning. En Behavioral and Brain Sciences. Traducción libre de la cátedra Psicología General II de la Facultad de Psicología, UBA.