

Conocimientos y prácticas sobre el quehacer de la psicología comunitaria en Argentina.

Lenta, María Malena, Rigueiral, Gustavo, Rivadeneira, Mariana, Larrea, Micaela y Diez, Manuelita.

Cita:

Lenta, María Malena, Rigueiral, Gustavo, Rivadeneira, Mariana, Larrea, Micaela y Diez, Manuelita (2020). *Conocimientos y prácticas sobre el quehacer de la psicología comunitaria en Argentina. Primer Congreso Internacional de Psicología. Universidad de la Cuenca del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.malena.lenta/482>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pEgt/vOR>



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>.



1º Congreso Internacional de Psicología
Psicología e Interdisciplina
frente a los dilemas del
contexto actual

Edición Virtual | 14, 15 y 16 de octubre de 2020

MEMORIAS

Editado por Instituto de Investigaciones Científicas de la Secretaría de Políticas del Conocimiento. Universidad de la Cuenca del Plata
Lavalle 50. Código Postal W3410BCB - Ciudad de Corrientes, República Argentina. Email: congresopsicologia2020@ucp.edu.ar / idic@ucp.edu.ar



**UNIVERSIDAD
DE LA CUENCA DEL PLATA**

I CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA- EDICIÓN VIRTUAL

PSICOLOGÍA E INTERDISCIPLINA FRENTE A LOS DILEMAS DEL CONTEXTO ACTUAL

14, 15 y 16 de octubre de 2020

La Universidad de la Cuenca del Plata organiza el I Congreso Internacional de Psicología (Edición Virtual) titulado PSICOLOGÍA E INTERDISCIPLINA FRENTE A LOS DILEMAS DEL CONTEXTO ACTUAL.

Aprobado por Resolución Rectoral N°363-19 y por Resolución Rectoral N° 97/20.

Esta propuesta se consolida en la calidad académica que ofrece y se distingue por la dinámica y formato, proporcionando interacciones sincrónicas y contenido digital disponible en cualquier tiempo y espacio. La edición virtual permite potenciar el alcance de los participantes desde cualquier ubicación del mundo sin barreras geográficas y temporales, mediante múltiples dispositivos tecnológicos.

En cuanto a su concepción epistemológica, concibe una Psicología Interdisciplinaria que convoca a la psicopedagogía, educación y ciencias conexas para poder dar respuesta a los problemas que se plantean en la actualidad

El objetivo institucional es favorecer el intercambio académico en el más alto nivel, acrecentando el espíritu universitario en la región, generando espacios de discusión y propiciando el entrecruzamiento de saberes. Para ello, este evento académico se desarrollará con una mirada plural teniendo en cuenta los distintos campos de aplicación de la psicología y atravesamientos del contexto.

La aparición del Covid -19 a nivel mundial y el contexto de pandemia requirió el confinamiento en los hogares; en esa coyuntura las tecnologías digitales dejaron de ser un complemento, para convertirse en el único medio de vinculación con el mundo exterior, lo que llevó a una transformación en el tejido social. En este sentido proponemos un espacio para la reflexión y una oportunidad para repensar la realidad, reinventarnos como sujetos y como profesionales, entre otras redefiniciones.

APERTURA ACADÉMICA

Vivir con la fragilidad obliga a reinventar formas de vivir lo íntimo y lo público.

Y la recomposición no creo que sea el retorno de lo que vivíamos.

Tal vez construiremos nuevas valoraciones de nuestros mundos más cercanos.

Los seres humanos sobreviven no sólo adaptándose al medio, sino adaptando el medio a sí mismos.

Las ciencias sociales epistemológicamente están con un obstáculo epistémico que bien lo describe Gastón Bachelard en la formación del espíritu científico: lo que debe hacer la ciencia es buscar mejores maneras de preguntar a través de rectificaciones.

La apertura de posiciones cerradas y la colaboración científica nos ofrece el modo más eficiente de investigación y comprensión de lo social.

Mgtr. Ángel Enrique Rodríguez

La Psicología hoy, en el desarrollo de este Congreso, se interrogará y reconocerá ese afuera que se hace dentro en la praxis, que no es posible, si no es con otros...

Es en la interdisciplina, en la escucha de lo diferente, y en el diálogo desde el más plural de los lenguajes porque lo que hoy nos atraviesa, nos toca y nos interpela; frente a lo incierto pero en el encuentro con otro, algo del orden de lo inédito puede surgir-

Lic. Katia María Clara Stieben

.....

AUTORIDADES DEL CONGRESO (Aprobado por Resolución Rectoral N°158/20)

Presidente: Mgtr. Ángel Enrique Rodríguez

Supervisora General: Mgtr. Florencia Eliana Rodríguez García - Directora de la DGSIED.

Coordinadora General: Lic. Katia María Clara Stieben - Secretaria de Políticas del Conocimiento

.....

COMITÉ ORGANIZADOR (Aprobado por Resolución Rectoral N°363/19)

- Dra. Erika Natalia Bentz- Directora del IDIC.

- Prof. Natalia Estela Valenzuela - Jefe del Departamento de Extensión.

- Esp. Gabriela Vanesa Gomez- Jefe del Departamento de Posgrado.

- Ab. Norma Graciela Benitez Bouloc - Secretaria de Relaciones Institucionales.

- DG. Luciana Avalos - Jefe del Departamento de Marketing.
- Lic. Marcelo Romeo Romeo- - Jefe del Departamento de Soporte Tecnológico.

.....

COMITÉ ORGANIZADOR AMPLIADO (Aprobado por Resolución Rectoral N°158/19)

- Licenciado Federico Alberto Canevaro- DNI N° 32.388.877 - Responsable del Programa Junto a Nuestros Graduados - Responsable del Programa Conectados.
- Licenciado Arturo Javier Pereira- DNI N° 34.596.052 - Asistente de Dirección de la Carrera Licenciatura en Psicología.
- Licenciada Melina Carla Meneses- DNI N° 28.625.299 - Asistente de Dirección de la Carrera Licenciatura en Psicología.
- Karen Stefania Simich- DNI N° 34.207.969 - Personal del Area de Admision e Ingreso.
- Francisco Gustavo Machado- DNI N° 23.987.493- Personal del Departamento de Soporte Tecnológico.
- Natalia Maricel Alonzo. DNI 31.072.637 Coordinadora de Relaciones Institucionales de la sede de Formosa.
- Carla Reborá. DNI 33.408.149 (Marketing y Relaciones Institucionales).
- Camila Petcoff. DNI 40.912.258 (Dpto Posgrado).

.....

COMITÉ HONORIFICO

Conformado de manera plural con directores y docentes prestigiosos de las carreras de Posgrado de la Facultad de Psicología, Educación y Relaciones Humanas de la Universidad de la Cuenca del Plata, representantes de distintos ámbitos del ejercicio de la psicología y psicopedagogía.

- Dr. Rolando Karothy
- Dr. Osvaldo Varela
- Dra. Maria Beatriz Greco

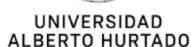
.....

COMITÉ ACADÉMICO

- Dr. Fernando Landini (Universidad de la Cuenca del Plata- Conicet).
- Dr. Ignacio Barreira (Universidad del Salvador Argentina)
- Mag. Oriana Vilchez Alvarez (Pontificia Universidad Católica de Chile- Chile).

- Mag. Karine Schwaab Brustolin (Universidad del Oeste de Santa Catarina, Brasil).
 - Dra. Ana Clara Ventura (Universidad del Comahue- Conicet).
 - Dra. Maria Paula Carreras (Universidad Nacional de Tucuman).
 - Dra. Laura Oros (Universidad Católica Argentina-Conicet)
 - Dra. María de los Angeles Izcurdia (Universidad de Buenos Aires)
 - Esp. Luis Enrique Garibotti (Universidad San Isidro-Universidad de Buenos Aires)
 - Dr. Leandro Eidman (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES)
 - Mag. Jualiane Colpo (Universidad Fundacao Educacional Machado de Assis –FEMA, Brasil)
 - Mg. Luis Fernando Ramos Vargas (Universidad de Santa Maria, Peru)
 - Mg. Melva Gomez Barreto (Universidad Tecnologica Intercontinental, Paraguay)
 - Mag. Cynthia Rios Tonina (Universidad Columbia del Paraguay)
-

INSTITUCIONES QUE ACOMPAÑAN



.....

CONFERENCIAS MAGISTRALES

“EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO. DESAFÍOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA”

Conferencista: Dr. Mario Carretero

“OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS, PSICOLOGÍAS E INTERDISCIPLINAS”

Conferencista: Dra. Esther Diaz

“EN BÚSQUEDA DE UN NUEVO MODELO DE PRAXIS PARA LA PSICOLOGÍA FORENSE PROVOCADO POR LOS EFECTOS DEL COVID-19”

Conferencista: Dr. Rafael Javier

“DESAFÍOS ACTUALES PARA LA PSICOLOGÍA: DE LA PERSPECTIVA DISCIPLINAR A UNA PERSPECTIVA COMPLEJA”

Conferencista: Dr. Saul Fuks

“LOS RECURSOS PSICOLÓGICOS DE LAS PERSONAS MAYORES EN CUARENTENA”

Conferencista: Dr. Ricardo Iacub

“PROBLEMÁTICAS Y PRÁCTICAS DEL CAMPO DE LA SALUD MENTAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA”

Conferencista: Dra. Alicia Stolkiner

“LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS NEUROCIENCIAS EN EL CAMPO EDUCATIVO. APLICACIONISMO O INTERDISCIPLINA”

Conferencista: Dr. Jose Castorina

“POST-CORONAVIRUS, BIOPOLÍTICAS Y RECONSTRUCCIÓN DE LOS VÍNCULOS SOCIALES”

Conferencista: Dr. Augusto Perez Lindo

“NUEVOS COMIENZOS PARA EL PSICOANÁLISIS DEL SIGLO XXI”

Conferencista: Dr. Ricardo Rodulfo

CONVERSATORIOS

Eje: *Familia, Pareja y sexualidad*

“VIDAS EXCEPCIONALES: LAS CONSECUENCIAS SOCIALES DE (TRANS)GREDIR LAS NORMAS DE GÉNERO” (Página 14)

Autores: Galligo Wetzel, A.; Almendra, S.; Hort, L; Gutierrez, K.; Veloso, L.; Cendoya, G.

Eje: *La nueva sociedad Post Pandemia*

“EL APOYO SOCIAL FUNCIONAL PERCIBIDO DURANTE LA CUARENTENA OBLIGATORIA POR COVID-19, Y SU ASOCIACIÓN CON LAS SOMATIZACIONES” (Página 22)

Autores: Caccia, P.A.; De Grandis, M.C.; Pérez, G.A.

“IMPACTO DE LA PANDEMIA EN TRATAMIENTOS EN SALUD MENTAL” (Página 24)

Autor: Barreira, I.

“ROL DEL PSICÓLOGO EN LA POST-PANDEMIA. UNA MIRADA DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA EMERGENCIA” (Página 25)

Autor: Cepeda, C., Arbizu, J.; Kantt, M.

“NIVELES DE DEPRESIÓN SEGÚN FACTORES LABORALES, Y SU ASOCIACIÓN CON EL ESTRÉS PRODUCIDO POR LA PANDEMIA COVID-19” (Página 32)

Autores: Caccia, P.A.; De Grandis, M.C.; Elgier, A.M.; Kahale; C.A.; Gonzalez, D.

“EFECTOS PSICOLÓGICOS DE LA INCERTIDUMBRE EN PERSONAS QUE ESTÁN EN AISLAMIENTO SOCIAL POR COVID-19” (Página 34)

Autores: Escobar, K.; Dagnino, P.; Anguita, V.

“EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR COVID 19” (Página 36)

Autores: Kunzi, I.; Mendieta, D.

“PRESENTACIÓN DEL Se.C.A.P.P. SERVICIO DE CONSULTORIA Y ATENCION PSICOLÓGICA Y PSICOPEDAGÓGICA: NUEVAS MODALIDADES ASISTENCIALES” (Página 41)

Autores: Medina, A.; Ito, E.

“CUARENTENA POR PANDEMIA COVID-19: EFECTOS EN LA SALUD MENTAL INFANTO-JUVENIL Y EN EL ESTRÉS PARENTAL” (Página 45)

Autores: Ugarte, M.J. & Dagnino, P.

“LAS NUEVAS CONFIGURACIONES DE LAS PRACTICAS ALFABETIZADORAS EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA” (Página 47)

Autor: Woloszyn, M.

“LA CONFIGURACIÓN DEL AULA INVERTIDA COMO UN ESCENARIO PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE AUTONOMO Y COLABORATIVO” (Página 49)

Autor: Villanueva, L.

Eje: Educación, subjetividad y desarrollo humano

“PERFILES DE DEPRESIÓN: IDENTIFICANDO LA HETEROGENEIDAD” (Página 54)

Autores: Dagnino, P.; Calderón, A.; de la Cruz, R.; Gloger, S.

“PSICOTERAPIA DIALÓGICA Y COLABORATIVA: UN LLAMADO A LA REFLEXIÓN ESCUCHANDO MÚLTIPLES VOCES” (Página 58)

Autor: Vilches-Alvarez, O.

“IMPACTO DE LA AUTOCRITICA Y DEPENDENCIA EN EL FUNCIONAMIENTO DE LA PERSONALIDAD Y APEGO ADULTO” (Página 64)

Autores: Morales, F.; Dagnino, P.; Escobar, K.; Ugarte, M.

“LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: NUEVOS DESAFÍOS DE INCLUSIÓN EN LA CÁTEDRA DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA” (Página 66)

Autor: Albornoz, A. F.

“BITÁCORAS DE INVESTIGACIÓN, SUBJETIVIDAD Y PRÁCTICAS EN CONTEXTO, EN LA FORMACION DE PSICOLOGÍA” (Página 73)

Autor: Bastacini, M.C

“PERCEPCIONES SOCIALES ENTORNO AL SEXTING EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES. UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA” (Página 80)

Autores: Galvez Plata, M.; Fajardo-Rodríguez, A.

“LA EXPERIENCIA INFANTIL EN PANDEMIA: LO FAMILIAR: ENTRE EL NIÑO Y LA EDUCACIÓN”

Autores: Delgado, R.; Massotta, N.; Nuñez, G. & Sainz, S. (Página 83)

“TOMAR EL PATIO DE JUEGOS: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA PARA LA PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS EN EL RECREO” (Página 94)

Autor: Romero Rodríguez, G.

“LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y LOS ESCENARIOS DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA” (Página 105)

Autor: Mora-Umaña, A.M.

“LOS PROCESOS EMPÁTICOS EN LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA: UN ESTUDIO EMPÍRICO EN LAS CIENCIAS DE LA SALUD, LAS CIENCIAS NATURALES Y LAS CIENCIAS SOCIALES” (Página 110)

Autor: Piedra García, L.A

“ADAPTACIÓN DE LA PRUEBA DN CAS PARA COSTA RICA” (Página 117)

Autor: Páez, B.

Eje: Los efectos de la pandemia en el Sistema Educativo

“LA CONSIGNA DE ESCRITURA COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN Y ENSEÑANZA EN CONTEXTO DE APRENDIZAJE VIRTUAL” (Página 121)

Autores: Roldán, C.; Gallo, M.

“APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y CONTINUIDAD DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN EL NIVEL SUPERIOR” (Página 132)

Autor: Silveira, I.

Eje: Psicogerontología

“ENTRE LA DEPRESIÓN Y EL ALZHEIMER EN TIEMPOS DE CUARENTENA. RELATO CLÍNICO EN ADULTO MAYOR” (Página 140)

Autor: Mammana, M. N.

“PERMANENCIAS Y CAMBIOS, NOVEDAD Y REORGANIZACIÓN PSÍQUICA EN PERSONAS MAYORES FRENTE A LA IRRUPCIÓN DEL COVID-19” (Página 146)

Autores: Canal, M.; Costantino, M.

“CENTRALIDAD DE LOS EVENTOS TRAUMÁTICOS Y PERSONALIDAD EN LOS INDICADORES DE SALUD DE ADULTOS MAYORES DE AMBA” (Página 151)

Autores: Olivera, M.; Prozzillo, P.; Furman, H.

“EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL CON ADULTOS MAYORES EN CLAVE DE GÉNERO” (Página 155)

Autores: Prozzillo, P.; Olivera, M.; Furman, H.

“EL PAPEL DEL CUIDADOR DE PERSONAS CON PATOLOGÍA NEUROLÓGICA: ¿UN COLABORADOR O UNA PARTE INTEGRAL DEL PROCESO DE REHABILITACIÓN?” (Página 159)

Autores: della Gatta, F.; Moret-Tatay, C.; Grau Sevilla, M.A

“QUAL A COMPREENSÃO DE FAMILIARES DE PACIENTES EM CUIDADOS PALIATIVOS? UM OLHAR AOS CUIDADORES” (Página 160)

Autores: Lorini Baldin, S.L.; Orso dos Santos, M.

Eje: Psicología Comunitaria Social y Política

“CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS SOBRE EL QUEHACER DE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA EN ARGENTINA” (Página 162)

Autores: Lenta, M., Rigueiral, G., Rivadeneira, M., Larrea, M.; Diez, M.

“LA ATENCIÓN PSICOSOCIAL A PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE EN TIEMPOS DE EMERGENCIA SOCIO-SANITARIA” (Página 164)

Autores: Rigueiral, G.; Seidmann, S.; Di Iorio, J.; Pistolesi, N., Arce, C.

“DIAGNÓSTICOS SOCIO-COMUNITARIOS Y PLANIFICACIÓN URBANA EN EL CONTEXTO DE COVID-19” (Página 169)

Autores: Clark, A.; Ulivarri, P. K.

“IMAGINARIOS SOCIALES EN TORNO A SALUD MENTAL Y PERCEPCIÓN DE CALIDAD DE VIDA EN CUIDADORAS” (Página 171)

Autores: Fajardo-Rodríguez, A; Peralta, J.; Tezón, M.

“FORMACIÓN ACADÉMICA EN PRÁCTICAS COMUNITARIAS DESDE LA PERSPECTIVA PSI. DIDÁCTICAS PARTICULARES DESDE LOS ENFOQUES CRÍTICOS” (Página 175)

Autor: Aita, G. M.

“VENTAS INFORMALES Y PRIVATIZACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO COMO POLÍTICA ESTATAL” (Página 180)

Autor: Hernandez Linares, D.A.

“DERECHOS VULNERADOS Y RELACIONES DE PODER” (Página 182)

Autor: Aird, P.C.

“BULLYING Y CIBERBULLYING ENTRE UNIVERSITARIOS PERUANOS: PREVALENCIA, DIFERENCIAS DE SEXO Y POLÍTICAS PÚBLICAS” (Página 184)

Autores: Rivera-Flores, V.A.; Rivera-Flores, G.W.

Eje: Psicología Forense

“LA RESPONSABILIDAD, LA ÉTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN CONFLICTO CON LA LEY” (Página 189)

Autor: Rodríguez, S.T.

POSTERS CON EXPERIENCIAS

Eje: Psicología Comunitaria Social y Política

“IMPACTO POSITIVO DE LAS INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS CON LOS TRABAJADORES ESENCIALES DURANTE PANDEMIA” (Página 193)

Autores: Calvi, C.; González N.; Llarena, S.

“EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL NO BRASIL: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PELO TRABALHO PARA A SAÚDE” (Página 195)

Autores: Garghetti, F.C.; Teston, S.F.

“PERSONALIDAD OSCURA EN VARONES ADULTOS RECLUIDOS EN PENITENCIARIAS: SU RELACIÓN CON EL BULLYING Y LAS ACTITUDES HACIA LA AGRESIÓN” (Página 197)

Autores: Resett, S.; Wyss, G.

Eje: Educación, subjetividad y desarrollo humano

“ANÁLISIS COMPARATIVO DE PROGRAMAS INFORMÁTICOS PARA LA OBSERVACIÓN EN CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO” (Página 201)

Autores: Arellano, P.; Hüg, M.

“ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE PERSONALIDAD Y DESREGULACIÓN EMOCIONAL EN UNA MUESTRA CLÍNICA DE PACIENTES DIALIZADOS” (Página 204)

Autores: Giaroli, A. E.; Rovella, A.T.; Clavería, A. M.

“DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ANÁLISE SOBRE A MOTRICIDADE” (Página 207)

Autores: Santos, E.M.; Cviatkovski, A.

“VALORES NORMATIVOS DEL CUESTIONARIO INFANTIL DE EMOCIONES POSITIVAS (CIEP)”
(Página 209)

Autores: Oros, L.; Ventura León, J.L.; Chemisquy, S.; Meier, L.; Hendrie Kupczynsyn, K.; Olivera, F.

**“TRAUMA Y ALTERACIÓN EN LAS RELACIONES CON OTROS EN UNA
MUESTRA CLINICA DE PACIENTES DIALIZADOS”** (Página 212)

Autores: Giaroli, A.E.; Barrera Oyarce, D.R.; Maxit, M.L.

Eje: El psicólogo en las organizaciones inteligentes

**“DIAGNÓSTICO CUANTITATIVO DE LA INCLUSIÓN LABORAL DE
PERSONAS CON DISCAPACIDAD”** (Página 214)

Burns, M.F.

Eje: Los efectos de la pandemia en el Sistema Educativo

**“ESTRÉS Y DOCENCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: EVALUACIÓN Y ANÁLISIS SEGÚN
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LABORALES”** (Página 217)

Autores: Vargas Rubilar, N.; Oros, L.B.

Eje: Psicología Forense

**“BULLYING EN INTERNAS MUJERES PRIVADAS DE LA LIBERTAD: SU RELACIÓN CON LA
PERSONALIDAD OSCURA”** (Página 219)

Autor: Resett, S.

.....

ARTÍCULOS INÉDITOS

Eje: Neurociencias y Psicología un entrecruzamiento necesario

**“NEUROPSICOLOGIA E INTERVENÇÃO ASSISTIDA POR CÃES:
UMA REVISÃO NARRATIVA”** (Página 221)

Autores: Garghetti, F.C.; Teston, S.F.

Eje: Educación, Subjetividad y Desarrollo Humano

“LAS OREJAS NO TIENEN PARPADOS” (Página 224)

Autor: Carugo, S.N

**“ALGUNAS PUNTUALIZACIONES PARA PENSAR LA INTERVENCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA
PREVENTIVA”** (Página 231)

Autor: Mussin, A.M.

PRESENTACIÓN DE LIBROS

“EL NIÑO EL ESPEJO Y LA MIRADA” (Página 239)

Autor: Dr. Karothy Rolando

“EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR. LA INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL COMO EXPERIENCIA” (Página 240)

Compilador: Dra. María Beatriz Greco

“PSICOLOGIA JURIDICA. 30 AÑOS CONSTRUYENDO SABERES” (Página 241)

Compilador: Dr. Osvaldo Varela

“BIOPOLÍTICAS, MUTACIONES BIO-HISTÓRICAS Y RELIGACIÓN SOCIAL” (Página 242)

Autor: Dr. Augusto Perez Lindo

CONCURSO EDWARD LORENZ

“ENLAZANDO PANTALLAS - Fortalecimiento de vínculos de pares”. (Página 243)

Autores: Llano Andino, Ana Paula; Meza Saucedo, María Celeste y Romero,

VIDAS EXCEPCIONALES: LAS CONSECUENCIAS SOCIALES DE (TRANS)GREDIR LAS NORMAS DE GÉNERO.

Galligo Wetzel, A.; Almendra, S.; Hort, L.; Gutierrez, K.; Veloso, L.; Cendoya, G.

Universidad de la Cuenca del Plata

Contacto: almendrasilvana_cen@ucp.edu.ar

Palabras Clave: Género, Políticas públicas

Resumen:

Este trabajo, llevado a cabo en el periodo 2017-2018, hizo especial atención al sistema de Salud Pública, puntualizado los artículos de Ley nacional 26.743 de identidades de género sancionada en el 2012, y en como la misma devela el funcionamiento en el sistema sanitario en acceso a la salud del colectivo travesti y trans de la Ciudad de Corrientes.

En lo que respecta al instrumento de recolección de datos, se toma como modelo una encuesta elaborada por la Universidad de la Matanza (Municipio de la Matanza) en el año 2012, con algunas modificaciones por parte del equipo de investigación para la aplicación en el contexto sociocultural de la ciudad de Corrientes y ajustando a los objetivos centrales de la investigación, los cuales se relaciona con la situación habitacional, nivel de instrucción, cupo laboral, accesibilidad a la salud pública, como así también las relaciones familiares y sociales.

La información recabada de las encuestas, nos permitió contribuir a la descripción, análisis de las lógicas y dinámicas sociales de punición y opresión hacia las identidades travestis y trans, descriptos en el trabajo de investigación, abordando las áreas más conflictivas en la constitución de las marcas de la discriminación hacia las personas trans y arrojando resultados cuantitativos acerca del acceso a la salud.

Antecedentes para el abordaje del tema

Lo que llamamos “mi propio género” más de las veces aparece como algo que uno mismo crea o que efectivamente le pertenece, pero los términos que configuran el propio género se hallan, desde el inicio, fuera de uno mismo, más allá de uno mismo, en una socialidad que no tiene un solo autor (BUTLER, Judith; 2007). Las normas sociales que componen nuestra existencia conllevan deseos que no se originan en nuestra individualidad. Esta cuestión se torna más compleja debido a que la viabilidad de nuestra individualidad depende de estas normas sociales. Los términos que nos

permiten ser reconocidos como humanos son articulados socialmente y por estas normas variables que nos preceden y nos esperan al nacer. El problema radica en que, en ocasiones, los mismos términos que confieren la cualidad de humano a ciertos individuos son aquellos que privan a otros de la posibilidad de conseguir dicho estatus produciendo así un diferencial entre lo humano y lo menos humano. A algunos humanos no se les reconoce en absoluto como humanos y esto conduce a otro orden de vida inviable (Butler, Judith; 2004).

Siguiendo a Hegel, si parte de lo que busca el deseo es obtener reconocimiento, entonces el género, en la medida en que está animado por el deseo, buscara también reconocimiento. Pero si los proyectos de reconocimiento que se encuentran a nuestra disposición son aquellos que deshacen a la persona al conferirle reconocimiento, o que la deshacen al negarle reconocimiento, entonces el reconocimiento se convierte en una sede de poder mediante la cual se produce lo humano de forma diferencial. (Butler, Judith; 2012: 23)

Principales instrumentos conceptuales para el estudio del tema.

Son numerosos los estudios que abordaron la problemática de la población travesti y trans, el corpus teórico elegido a los fines de esta investigación se encuentra estrechamente ligado al pensamiento filosófico feminista y post estructuralista. Entre las más importantes y que le dieron un nuevo giro se encuentran los textos asociados a la teoría queer y al posfeminismo (Butler, 2010; Haraway, 1991; Preciado, 2002; Femenías, 2003; Maffía, 2003).

Desde la publicación de *El género en disputa* (1990), la figura de Judith Butler ha adquirido una especial relevancia en los debates teórico-políticos contemporáneos, particularmente, en los referidos a las diversas problemáticas de las minorías sexo-genéricas. Desde 2004, con la publicación de *Deshacer el género* y *Vida Precaria*, Butler establece un giro teórico donde formula una nueva ontología social como condición de posibilidad de una comunidad política más radicalmente democrática.

El sujeto de Butler se constituye como ser social viable a partir de la experiencia del reconocimiento. El deseo de este reconocimiento es constitutivo del sujeto, deseo que lo arroja siempre a una exterioridad que, de este modo, se le presenta también como fundamental (Canseco, Beto; 2015). El hecho de que así sea, implica que la existencia de cada sujeto depende de los/as otros/as. Esta condición, al mismo tiempo que le brinda la posibilidad de actuar, de vivir, de amar, de gozar, deja al sujeto a merced de la violencia, del daño, del riesgo radical de desaparecer. A esto la autora lo llama precariedad, i.e., la condición de vulnerabilidad física común de los sujetos (Butler, Judith; 2010). En el mismo sentido, Butler habla del cuerpo refiriéndose a él como una

condición inicial de despojo y fundamentalmente expuesto al otro, un cuerpo que no es propio sino que es en y para los otros.

Por consiguiente, la propuesta butleriana afirma que los marcos de reconocimiento son articulados por normas sociales —entre las que se cuentan las normas de género— que deciden la dinámica de tales marcos (Butler, Judith; 2010). Los cuerpos son leídos y producidos a partir de estas normas y son expuestos a los otros en diferentes niveles de inteligibilidad, reconocibilidad y, consecuentemente —y en proporción inversa—, vulnerabilidad. (Canseco, Beto; 2015).

La noción de precariedad (precariousness) de carácter existencial, ontológico, se liga con la noción de precariedad (precarity), eminentemente política, según la cual se produce una distribución diferencial de lo que puede y debe ser cuidado, más aún, de lo que puede y debe ser llorado. Estas distribuciones son el resultado de operaciones de poder que reconocen algunas vidas como humanas otorgándoles, consecuentemente, las condiciones materiales que permiten su viabilidad, mientras que otras sufren la falta de redes de apoyo sociales y se encuentran más expuestas a la violencia y la aniquilación, tal es el caso de las personas travesti y trans.

En suma, las normas sociales constituyen sujetos —vidas humanas— por un lado, y en la configuración de esos sujetos, construyen, por el otro, un exterior constitutivo que funciona sosteniendo/manteniendo en sus límites la esfera de lo humano (Canseco, Beto; 2015). Estas últimas deben conservarse en el lugar de lo inhabitable, de lo abyecto, para sostener la “vida humana”, por lo que son leídas más bien como “amenazas para la vida”, monstruos, bizarrías o “fenómenos de la naturaleza”. En ese sentido la supresión de tales amenazas no es digna de duelo público, lo que para Butler es un indicador de la distribución diferencial del reconocimiento.

Las normas que gobiernan la anatomía humana idealizada producen un sentido de la diferencia entre quien es humano y quien no lo es, que vidas son habitables y cuáles no lo son (Butler, Judith; 2004).

Una concurrencia de operaciones de normas de género puede observarse en la diagnosis del DSM IV sobre el trastorno de identidad de género. Esta diagnosis, encargada de monitorizar los signos de homosexualidad incipiente, asume que la disforia de género es un trastorno psicológico porque alguien de un determinado género manifiesta atributos de otro género o el deseo de vivir como otro género. (Butler, Judith; 2007: 113). Todo esto impone un modelo “coherente” de vivir el género que rebaja las formas complejas mediante las cuales se elaboran y se viven las vidas generalizadas. Los métodos diagnósticos mediante los cuales se atribuye la transexualidad implican, en algunos casos como en las prácticas de salud norteamericanas, una patologización. Sufrir este proceso de patologización constituye una de las más importantes vías para satisfacer el deseo de cambiar de

sexo. Esto no sucede en Argentina, ya que la Ley Nacional 26.743 concibe el acceso a la salud para personas travesti y trans sin que éste previamente deba legitimarse y autorizarse, por una figura médica, como encasillado dentro de un trastorno o patología:

ARTICULO 11. — Derecho al libre desarrollo personal. Todas las personas mayores de dieciocho (18) años de edad podrán, conforme al artículo 1° de la presente ley y a fin de garantizar el goce de su salud integral, acceder a intervenciones quirúrgicas totales y parciales y/o tratamientos integrales hormonales para adecuar su cuerpo, incluida su genitalidad, a su identidad de género auto percibida, sin necesidad de requerir autorización judicial o administrativa. Para el acceso a los tratamientos integrales hormonales, no será necesario acreditar la voluntad en la intervención quirúrgica de reasignación genital total o parcial. En ambos casos se requerirá, únicamente, el consentimiento informado de la persona.

Metodología:

Este trabajo se propuso realizar un estudio que combina, lógicas cualitativas y cuantitativas para el estudio específico en relación al acceso al sistema de salud en Corrientes Capital luego de sancionada la Ley Nacional de Identidad de Género N°26.743. En tal sentido, la propuesta de investigación fue tomar el ejemplo de la prueba piloto de encuesta sobre Población Trans: Travestis, Transexuales, Transgéneros y Hombres Trans elaborada por la Universidad de la Matanza (Municipio de la Matanza) en el año 2012.

En lo que respecta a la muestra de aplicación, la misma fue llevada a cabo de manera aleatoria con participación de organizaciones sociales del colectivo LGTBQ+, además de la colaboración de referentes que nos permitió el contacto con la población, en total fue una muestra de 13 personas.

Este instrumento nos permitió contar con información socio demográfica de una población notablemente vulnerada, tanto desde el punto de vista social como del ejercicio de los derechos ciudadanos, así mismo la encuesta evaluó las condiciones sanitarias, educativas, de viviendas, laborales como también la experiencia vivida en las instituciones tanto de salud como de seguridad y justicia.

Resultados y conclusiones:

En la lectura de los datos de la encuesta, se pudo observar en principio, que la mayoría de los entrevistados se identifica con identidad trans, mayoritariamente esta identidad se asocia a una construcción dada desde la niñez, entre los 13 y 25 años de edad, el 61.5% de los entrevistadxs

manifestó haber realizado el cambio registral en el documento nacional de identidad, porcentaje que da lugar al acceso de identidad.

A su vez en los ingresos económicos y actividades laborales, el 69% de los entrevistados ha respondido que se encuentra en situación activa laboralmente, con mayor predominio de actividades independientes, esto nos lleva a considerar la situación laboral del cupo trans, y las posibilidades de un trabajo estable.

Además el 75% manifiesta estar en la búsqueda de otra fuente de ingreso y un 81% refiere acerca de la dificultad en lo laboral por su identidad de género. Estos resultados sostienen afirmativamente la incidencia de la dificultad en el acceso al campo laboral por la vivencia sexo genérica de la/os entrevistada/os.

Por consiguiente, el 83% de los entrevistados manifiesta haber recibido algún tipo de formación para el ejercicio de oficios, cuya capacitación en la mayoría de los casos se ha emitido desde alguna entidad gubernamental, por lo que se puede inferir, que este sector de la población entrevistada ha tenido acceso a la formación de oficios, a su vez el 33% de los entrevistados refiere no haber conseguido trabajo estable en el oficio elegido.

Siguiendo con la situación económica, el 100% de los entrevistados manifiesta que recibe pensión por fallecimiento de algún familiar. A su vez el 75% manifiesta estar en la búsqueda de otra fuente de ingreso

En lo que respecta a la situación laboral el 81% refiere acerca de la dificultad de posibilidades de trabajo por su identidad de género. Estos resultados sostienen afirmativamente la incidencia de la dificultad en el acceso al campo laboral por la condición sexo genérica de los entrevistados.

Otro de los indicadores evaluados fueron las condiciones barriales, la mayoría de los entrevistados habita zonas urbanizadas, contando con sistema cloacal, recolección de basura, recursos comunitarios tales como centro de salud, escuelas, centro integrador comunitario, sin embargo hay datos específicos que hablan de situaciones pocos favorables para la salud, como ser que el 53,8% de los entrevistados vive en cercanías de un basural y un 38% no cuenta con pavimento.

En lo referido a los lazos familiares un 92,3% de los entrevistados ha vivido situación de discriminación en el seno familiar en el que un 61,5% debió dejar su hogar en edades que oscilan entre los 20-25 años.

Se observó que el 76,9% ha recibido algún tipo de discriminación en sus vínculos por su identidad sexo genérica, 66,6% vivió episodios de violencia, los cuales un 88,9% no los denunció ya sea por desinformación o vergüenza, además del condicionante que un 100% no ha recibido buen trato en

la institución policial al momento de realizar las denuncias, situación directamente relacionada a la identidad sexo genérica.

Se registra que el 69,9% de los entrevistados vivió experiencias de discriminación por parte de sus amigos, 84,6% por parte de vecinos y el 92,3 en la vía pública, estas últimas manifestadas a través de burlas, gritos, por parte de personas desconocidas y asociadas a la identidad sexo genérica de los entrevistados.

A su vez estas experiencias de discriminación también se han trasladado a instituciones educativas con un 92,3%, con abandono escolar de un 15% de los entrevistados.

En lo que respecta a las instituciones de salud el 91,7% de la población entrevistada tuvo que abandonar tratamiento médico por la discriminación sufrida, con un 61,5% dejando de asistir por completo a las instituciones de salud, estas situaciones se traslucen en la espera a ser atendidos en instituciones de salud en el que 66% manifiesta exagerada con privilegios a la atención de otras personas.

En lo referido al conocimiento de la ley de identidad de género N 26.743, el 92% recibió información en su mayoría a través de amigos, mientras que el 7% restante no tenía conocimiento, es aquí donde se podría arribar acerca de uno de los objetivos de analizar las experiencias de resistencia y empoderamiento por parte del colectivo, ya que la sociabilización y conocimiento de la ley 26.743 se realizó en espacios comunitarios y grupales, que dan cuenta de cierto empoderamiento por parte del colectivo, dejando a las instituciones públicas en ausencia de la promoción de la ley mencionada.

El 54,5% de la población no recibió orientación jurídica frente a los hechos de discriminación/violencia sufridas, estos hechos fueron realizados por efectores policiales donde un 46,2% de los entrevistados manifestó haberlo vivido en instituciones de seguridad, a través de detenciones arbitrarias, violencia verbal y física, maltratos, amenazas, torturas y abusos sexuales, el 25% de la población vivió detenciones arbitrarias más de 4 veces y el 16,7% recibió extorsión por parte de la policía, en el intercambio de dinero por privación de la libertad arbitraria.

Por otro lado, en la evaluación de uno de los objetivos acerca de la accesibilidad en salud del colectivo trans, se manifestaron datos como en la cobertura social donde 45,5% posee cobertura social, 45,5% no cuenta con obra social, prepaga o plan estatal, el 61,5% realizó algún tratamiento de hormonización del cual el 36,4% no contó con seguimiento médico, el 58,3% realizó modificaciones en su cuerpo, mayoritariamente de las mamas, pero cabe destacar que el 72,2% de la población no pudo realizar modificaciones en su cuerpo por razones económica en la mayoría de los casos.

Particularmente en la demanda a las instituciones de salud, el 75% manifestó asistir a hospitales, centro de salud o unidad sanitaria, el 58,3% lo hace en establecimientos públicos, caracterizando estas demandas atravesadas por situaciones de discriminación, mayoritariamente por parte de personal administrativos, enfermos, y médicos, recibiendo atención pero con maltrato como largas esperas a ser atendidos en relación a otras personas y discriminación por su identidad sexo genérica dejando como resultado la no concurrencia a servicios de salud.

Respecto a políticas públicas de inclusión, solo el 28,6% recibe algún tipo de ayuda ya sea estatal o provincial, dejando por fuera a un 71,4% de la población.

A su vez el 46,2% de la población pertenece alguna asociación LGTBQ, este resultado da cuenta de ciertos espacios comunitarios de resistencia y empoderamiento del colectivo.

Estos porcentajes significativos al momento de analizar los datos, dan cuenta de la situación que vivencia la población LGTBQ+ en nuestra región, realidad que potencia aún más estados de vulnerabilidad, social, económica y de salud, y hasta dejando sin efecto la ley de identidad de género N° 26.743, es en estos porcentajes que arribamos a uno de los objetivos de esta investigación, en relación a su implementación.

BIBLIOGRAFÍA:

BERKINS, Lohana. (2005) La gesta del nombre propio. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

BERKINS, Lohana. (2005) Sexualidades migrantes. Género y transgénero. Buenos Aires: Feminaria editora.

BUSCATAMANTE TEJADA, Walter Alonso. (2004) Invisibles en Antioquia 1886-1936. Una arqueología de los discursos sobre la homosexualidad. Medellín: La carreta editores.

BUSCATAMANTE TEJADA, Walter Alonso. (2008) Homofobia y agresiones verbales. Colombia: Todográficas Ltda.

BUTLER, Judith. (2006) Deshacer el género. Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, Judith. (2006). Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós

BUTLER, Judith. (2007) El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, Judith. (2010) Marcos de guerra. Las vidas lloradas. Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, Judith. (2012) Cuerpos que importan. Buenos Aires: Paidós.

Encuentra de la Universidad de la Matanza 2012.

FEMENÍAS, M. L. (2003). Judith Butler: introducción a su lectura. Buenos Aires: Catálogos.

HEGEL, W. F. (1966). La fenomenología del Espíritu. México D.F.: FCE.

LACAN, Jacques. (1971). O peor. Buenos Aires: Paidós.

Ley de Identidad de Genero 26.743.

PRECIADO, B. y SOLEY-BELTRAN, P. (2007). "Abrir posibilidades. Una conversación con Judith Butler", Lectora, 13: 217-239.

PRECIADO, Beatriz (2008) Testo Yonqui. Sexo, drogas y biopolítica. Buenos Aires: Paidós.

SABSAY, L. (2009). El sujeto de la performatividad: narrativas, cuerpos y políticas en los límites del género. Valencia: Universitat de Valencia Servei de publicacions.

MANSILLA GABRIELA. (2014). Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió su propio nombre. Buenos Aires: UNGS ediciones.

EL APOYO SOCIAL FUNCIONAL PERCIBIDO DURANTE LA CUARENTENA OBLIGATORIA POR COVID-19, Y SU ASOCIACIÓN CON LAS SOMATIZACIONES.

Caccia, P.A.¹²; De Grandis, M.C.¹²³; Pérez, G.A.²

- 1. Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Laboratorio de Cognición y Políticas Públicas.*
- 2. Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas.*
- 3. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*

Contacto: caccia.pau@gmail.com

Palabras Clave: Apoyo Social Funcional – Somatizaciones – Ideación Paranoide - Ansiedad Fóbica - Covid19

Resumen

El objetivo del presente estudio fue describir y evaluar si existe relación significativa entre el Apoyo Social Funcional percibido y las Somatizaciones, específicamente en el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) por Covid-19, en Buenos Aires, Argentina, indagando a su vez la Ansiedad Fóbica y la Ideación Paranoide. Se trató de un diseño no experimental de corte transversal, de tipo descriptivo y correlacional. Para la medición de las variables se utilizó el Inventario de Síntomas SCL-90-R y la Escala de Apoyo Social Funcional Duke-Unk-11. A su vez, se indagaron factores laborales, modalidad de trabajo, efectos económicos, exposición a noticias sobre el tema, búsqueda de información, cantidad de llamados al 107, veces que creyó tener Covid-19, y percibimiento de ayuda gubernamental. La muestra estuvo conformada por 497 sujetos (Género femenino=329, Masculino=165, Otro=3) de entre 18 y 80 años ($\bar{x}=39.9$), residentes en Capital Federal y Gran Buenos Aires. En la misma predominan los niveles de estudios Universitarios Completos (34.4%) e Incompletos (25.8%). El 71,6% de los encuestados trabajaron durante la cuarentena, el 67% lo hizo bajo la modalidad Home office, el 27.5% fuera de su casa y el 5.4% trabajó de las dos formas. De todos ellos, el 43.3% vio afectado negativamente su ingreso económico. En cuanto a las variables psicológicas, se halló que tanto el nivel de Somatizaciones ($\bar{x}=20.03$, $Ds=8.14$) como el de Ansiedad Fóbica ($\bar{x}=9.99$, $Ds=4.72$) son más altos que los de la muestra normativa. En cambio, el nivel de Ideación Paranoide ($\bar{x}=9.12$, $Ds=3.89$) fue menor en comparación con los baremos de la muestra mencionada. Los resultados confirmaron una relación

negativa significativa entre el Apoyo Social percibido, Confidencial y Afectivo, y las Somatizaciones (S). Asimismo, se hallaron resultados similares con la Ideación Paranoide (IP), presentándose menores niveles de dicha variable en tanto se percibe un mayor Apoyo Social. La edad también arrojó resultados significativos, encontrándose una asociación negativa con la IP y las S. En cuanto al género, fue la variable que mayor tamaño del efecto arrojó sobre las S (.848) y la Ansiedad Fóbica (AF) (.559), a partir de dichos datos se interpreta que el ser de género femenino tiene un efecto fuerte y moderado sobre esas variables respectivamente, siendo el género más afectado. A mayor exposición a noticias y búsqueda de información sobre Covid-19 mayor es la AF. Aquellos que vieron reducidos sus ingresos económicos presentaron mayor nivel de S e IP, y una menor percepción de apoyo social. Finalmente, quienes trabajaron fuera del hogar puntuaron más en IP y menos en Apoyo Social que quienes realizaron Home Office, hallándose para esta última variable un tamaño del efecto de .446. Los resultados obtenidos demuestran que, en el contexto actual de pandemia por Covid-19, cuanto menos un sujeto perciba que cuenta con otras personas para satisfacer necesidades emocionales y de afiliación, ser escuchado y ayudado en caso de necesitarlo, mayor es la tendencia de volcar la angustia en el cuerpo, a tener malestares relacionados con diferentes disfunciones corporales y a presentar comportamientos paranoides, suspicacia y temor a la pérdida de autonomía. Conforme a lo relevado, es importante tener en cuenta trabajar en el contexto actual con género, modalidad de trabajo, edad, consumo de noticias y atender a las personas con problemas económicos, resaltando la importancia de intervenir promoviendo recursos psicológicos y estrategias de afrontamiento.

IMPACTO DE LA PANDEMIA EN TRATAMIENTOS EN SALUD MENTAL

Barreira, I.

Universidad del Salvador

Contacto: ignacio.barreira@usal.edu.ar

Palabras clave: Pandemia – Cuarentena – Salud Mental – Psicoterapias breves

Resumen

La siguiente presentación consiste en exponer las medidas adoptadas para sostener prestaciones en salud mental en su modalidad a distancia en un centro de salud mental de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a raíz de estado de aislamiento social, preventivo y obligatorio declarado el pasado 19 de marzo de 2020 en la República Argentina. El trabajo expone las medidas tomadas en el centro de salud mental y el impacto positivo que tuvo en el sostenimiento de los tratamientos en consultorios externos y en un dispositivo de rehabilitación en salud mental. Se precisa la importancia de adecuar condiciones de infraestructura, aspectos administrativos del trabajo, la modificación de aspectos clínicos de los pacientes y las medidas tomadas en función de abordaje de los mismos.

ROL DEL PSICÓLOGO EN LA POST-PANDEMIA.

Una mirada desde la Psicología de la Emergencia.

Cepeda, C., Arbizu, J. & Kantt, M.

CAPPS (Centro de Asistencia Psicosocial, Prevención y Seguridad), Mar del Plata, Argentina.

Contacto: claudiocepeda@hotmail.com

Palabras Claves: post pandemia, rol del psicólogo, psicología de la emergencia

Introducción

A siete meses de la declaración de pandemia (OMS, 2020), con 37 millones de contagios informados y 1 millón de muertos, el SARS-CoV-2 ha transformado la vida y las costumbres de personas y comunidades en cada uno de los 188 países donde se hizo presente.

Los impactos sobre la salud, entendida como un estado de bienestar físico, psicológico y social (OMS, 2015) se registran en todas sus dimensiones, lo que hace necesario un abordaje multidisciplinario e integral para su restablecimiento.

En los campos físico y social, se deberán complementar los esfuerzos que se vienen realizando desde la disciplina biomédica y los sistemas sanitarios, con un fuerte compromiso tanto individual como comunitario, principalmente en la adquisición de nuevos hábitos y modos vinculares, que promuevan el cuidado de la salud.

Por su parte, para la recuperación psicológica, será necesario un abordaje psicosocial que aliente el desarrollo de estrategias resilientes, potenciando las fortalezas y capacidades de los grupos familiares y comunitarios (OPS, 2006), complementado, cuando sea necesario, con apoyo psicológico individual.

Para ello, resultan de interés los aportes provenientes de la Psicología de la Emergencia [PE], rama emergente de la disciplina que permite conocer y comprender las reacciones de las personas o grupos en situaciones de emergencias y/o desastres (Valero, 2002), aportando herramientas y estrategias propias para la prevención y la intervención “durante” o “después” de tales situaciones para la asistencia a los damnificados, así como para el autocuidado de los profesionales intervinientes.

¿EVENTO TRAUMÁTICO O DISRUPTIVO?

La COVID-19 ha irrumpido en la vida cotidiana de las personas, alterando los modos y condiciones de trabajo, de estudio, de vinculación social y de esparcimiento. En muchos casos, seguramente, también habrá influenciado en la manera de ver el mundo, percibiéndose ahora como algo menos seguro (Madrid Salud, 2020).

Autores como Benveniste (2000) conceptualizan a incidentes con estas características como *eventos traumáticos*, entendiendo como tales a aquellos eventos en los que una persona está agobiada por la intensidad de la situación, la cual sobrepasa su nivel de tolerancia, siendo sus mecanismos defensivos insuficientes para lidiar con la misma.

Por su parte, Benyakar (2003) sostiene que resulta dificultoso arribar a una definición unívoca de *trauma*, partiendo su análisis desde la misma obra freudiana, de donde rescata más de diez definiciones del mismo, dentro de las cuales, en algunos casos se postula como un evento o un entorno, refiriéndoselo como “*situación traumática*”, y en otros como un *fenómeno* exclusivamente psíquico (Freud, S.; 1950 [1895]; 1916-1917; 1923-1925; 1925-1926; citado en Benyakar, 2003). Este autor busca diferenciar a los eventos externos, pertenecientes al mundo fáctico, de los fenómenos psíquicos. El autor sostiene que los psicólogos no deben apelar a la clasificación de “*traumático*” que suele darse en general a los eventos, ya que considera que por la propia naturaleza fáctica de las situaciones externas no se puede conocer de antemano si éstas van a generar o no un trauma en el psiquismo del sujeto. En su reemplazo, propone utilizar el término “*disruptivo*” para calificar la capacidad potencial de un fenómeno fáctico de desestabilizar los procesamientos psíquicos (Benyakar, 2003).

En este sentido, el autor va a plantear que los eventos potencialmente traumáticos incluyen situaciones disruptivas (abruptas, desorganizantes) como muertes cercanas, violación o abuso sexual, accidentes viales, aéreos, ferroviarios, desastres naturales, violencia familiar, delitos en la vía pública, situaciones de guerra o atentados, y por supuesto, una pandemia, los cuales pueden devenir o no en trauma psíquico, en función de los recursos y capacidades del sujeto para procesar la experiencia vivida.

REACCIONES, NO SÍNTOMAS

La cuarentena generó múltiples y variadas consecuencias en todos los países que la instrumentaron. En Argentina, por ejemplo, transcurridos más de 200 días desde su puesta en vigencia a través del Decreto 297/2020, estas estrategias de protección son vividas por muchas personas como un “aislamiento personal” forzado, una separación de los seres queridos, de los grupos de pertenencia, de los espacios habitados y apropiados, lo que conjugado sus efectos económicos adversos, termina configurando una variedad de respuestas no deseadas a nivel físico, emocional, cognitivo y conductual.

Así, en medio de este “durante” de extensión indefinida, y por momentos interminables, es muy frecuente escuchar a jóvenes o adultos pronunciar frases tales como:

Estoy triste por haber perdido a personas importantes

- Tengo miedo o temor a salir, a relacionarme y retomar actividades
- Estoy apática/o y desganada/o
- No tengo ganas de hablar con nadie
- Me siento culpable
- Estoy enojada/o y siento rabia ante lo que ha pasado
- No quiero que me vean así
- No me puedo concentrar

Pero el surgimiento de estas frases, y sus correlatos conductuales, dado el contexto donde se generan, no pueden ser pensados desde la lógica tradicional de la psicología clínica.

Por el contrario, tomando como base el marco referencial de la PE, podremos comprender el impacto psicológico negativo que estas situaciones originan, dada su capacidad potencial de desestabilizar los procesamientos psíquicos, así como de promover una serie de reacciones emocionales, conductuales o fisiológicas, que en principio deben ser entendidas como respuestas normales ante situaciones anormales (Benyakar, 2003).

De acuerdo a Arrigada, Verón y Cepeda (2016), las respuestas complejas que se pueden producir a consecuencia de situaciones de crisis de gran magnitud, incluyen manifestaciones emocionales directas, tales como miedo, ansiedad, ira o tristeza, así como consecuencias indirectas, tales como deterioros en el entorno de los afectados, desestructurando sus relaciones familiares y sus proyectos de vida individuales o colectivos. Del mismo modo, a nivel individual, si se prolonga en el tiempo la exposición a estas situaciones adversas, las respuestas pueden transformarse en manifestaciones sintomáticas compatibles con estrés postraumático, estrés crónico, Alexitimia o Burn-out entre otras.

Situaciones inesperadas y estresantes, como la que enfrentamos en la actualidad, originan que algunas personas, al principio, se sientan indefensas, vulnerables y temerosas, por sí mismas y por sus seres queridos. Estas reacciones son normales. Es una situación nueva, desconocida, que encierra riesgos a los que uno no se ha enfrentado nunca, provocando temor por no poder superarla con éxito (Madrid Salud, 2020).

LA TRAGEDIA DESPUÉS DE LA TRAGEDIA

Detrás de cada muerte por COVID-19 yacen un millón de historias de vida, con familias rotas, amigos y seres queridos que partieron, compañeras o compañeros de trabajo caídos en servicio. Multitud de pérdidas significativas que se inscriben de manera diferente en cada uno de los deudos, provocando variadas respuestas o *duelos*, elaborados a través de procesos por momentos

dolorosos, por momentos complicados, que son denominados como *procesos de duelo* (Díaz, 2008).

Y sumado al dolor de la pérdida, en muchos casos, estará presente la imposibilidad de haberse podido despedir siguiendo los ritos funerarios acostumbrados, lo cual arrastrará dificultades y complicaciones a la hora de tramitar los duelos.

Algo similar ocurre en las tragedias ocurridas en altamar, a los familiares de marineros desaparecidos en naufragios. En estos casos suelen presentarse procesos de *duelo congelado* o *duelo interminable*, aquellos procesos que prolongan el dolor psíquico al punto de detener la vida del sujeto, incapaz de elaborar la pérdida, haciendo que quede atrapado en un tiempo de repetición y ausencia (Cepeda, Sutil y Arbizu, 2019).

Por otra parte, durante la post-pandemia deberán elaborarse numerosos procesos de duelo, no solamente los vinculados a fallecimientos, sino también muchos otros, que surgirán a medida que las reglas de la “nueva normalidad” comiencen a escribirse, forzando la renuncia a costumbres arraigadas (como abrazos y mates compartidos entre otros), o a modos de apropiación de la cultura, el deporte y el esparcimiento (recitales, partidos, etc.).

ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO E INTERINSTITUCIONAL

Siguiendo a la PE, la intervención “después” del desastre necesita poner en marcha estrategias de recuperación, reconstrucción (OPS, 2006) y readaptación, que movilicen los recursos y fortalezas propios de las personas, grupos o comunidades, a efectos de coadyuvar a la vuelta a la normalidad. En este punto, el Estado, las instituciones y los profesionales deberán articular esfuerzos para brindar un apoyo multidimensional, que atienda lo económico, la educación y la salud, en sus componentes físico, psicológico y social, con un abordaje interdisciplinario que promueva el fortalecimiento de lazos sociales y dispositivos comunitarios a la vez que forjando nuevos valores y hábitos que sostengan la vida interna de los sujetos, y la convivencia en comunidad.

Imaginemos, por ejemplo, la vuelta a clases después de un año cuasi-perdido por la pandemia... ¿puede pararse él o la docente frente al alumnado y desplegar el tema del día como si nada hubiera pasado?... ¿puede enfocarse en los contenidos sin abordar las vivencias acaecidas en confinamiento, las experiencias inéditas de un intento no planificado de enseñanza a distancia?... ¿puede sentar a los alumnos a un metro y medio de distancia, cada uno detrás de su barbijo, sin abordar el tema de los autocuidados, y del sacrificio que deben hacer al no abrazarse o empujarse jugando en los recreos?... ¿y puede hacer todo este trabajo, él o la docente, sin herramientas ni apoyo psicológico que le permitan, por una parte, superar sus propias angustias e inseguridades, y por otra, contener las que pudiesen surgir en sus alumnos?

COMO TRABAJAR DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA EMERGENCIA

La PE sostiene que la intervención en emergencias o desastres implica una exposición directa de los agentes intervinientes (OPS, 2006), a factores que pueden generar impactos adversos en la salud mental de los mismos (Arraigada, Verón & Cepeda, 2016).

En este sentido, los psicólogos abocados a brindar primer ayuda psicológica (OPS, 2006) y estrategias de intervención o postvención en este tipo de situaciones resultan expuestos, ya que como suele decirse “ponen el cuerpo”, dado que deben atender, empleando la empatía como estrategia de contención y acompañamiento, a personas emocionalmente impactadas, afectadas por altos montos de ansiedad, angustia, dolor o enojo.

La empatía, definida por Mead como la capacidad para tomar el rol del otro, adoptar su perspectiva y poder sentir lo que éste siente, es un recurso esencial para el interviniente dado que promueve la conexión con el damnificado, sin embargo, debe ser regulada por la experiencia a efectos de evitar el desgaste o malestar que implica asumir el sufrimiento ajeno como propio (Mead, 1934, citada en Mateu, Campillo, González y Gómez, 2010).

A efectos de mitigar estas respuestas no deseadas, la PE, en su función preventiva, propone estrategias para la gestión del estrés y el autocuidado de los profesionales y auxiliares intervinientes, incluyendo técnicas de relajación, meditación, Mindfulness y alimentación saludable entre otras (Valero, 2002; OPS, 2006).

Para la intervención “durante” la emergencia, la PE provee herramientas específicas como en la Primer Ayuda Psicológica (PAP) que es una técnica de ayuda a una persona que está sufriendo, realizada otra persona entrenada para hacerlo. No es una ayuda que deba ser necesariamente provista por un profesional, pero sí una técnica que ayuda a los profesionales de la salud a contener, escuchar y conectar al padeciente con estrategias de afrontamiento positivas y redes de apoyo (OMS, 2012). Entre los efectos psicológicos del PAP se registra la mitigación del estrés y la angustia, favoreciendo el restablecimiento del equilibrio biopsicosocial mediante la promoción de conductas adaptativas y movilización de habilidades de afrontamiento de cada persona, minimizando las posibilidades de desarrollar un trauma psicológico (OPS, 2012).

En su función postventiva, esto es, “después” de la emergencia o desastre, la PE cuenta con herramientas de desactivación emocional como el Defusing o el Debriefing (OPS, 2006) que buscan reducir la probabilidad de desarrollo de postrauma en respondientes.

EL ROL DEL PSICOLOGO EN LA POST PANDEMIA

La intervención del psicólogo en la post-pandemia deberá centrarse en la reconstrucción subjetiva de individuos y comunidades, en la restauración de los lazos sociales, de valores y motivaciones

(Stolkiner, 2020), así como en la resignificación de rituales que permitan la instalación de los procesos de duelo en los casos conflictivos (Díaz, 2008).

Siguiendo a Jiménez (2020), se debe promover la reflexión sobre el sentido de la vida, la integración con los entornos sociales y familiares, y se debe alentar el desarrollo de todas aquellas capacidades y recursos del individuo que le permitan superar el sentimiento de cansancio, desapego o desmotivación, a efectos de recuperar de la mejor manera posible la vida previa al 2020.

Cabe recordar, que la pandemia también atravesó la vida del/la psicólogo/a, por lo cual puede llegar a resultar difícil sostener el distanciamiento necesario para la intervención. En este punto resultarán de utilidad las herramientas preventivas propuestas por la PE (OMS, 2006).

En cuanto a las estrategias de intervención, habrá que abordar espacios comunitarios, con estrategias grupales, que tienen la ventaja de poder asistir a más personas en el mismo tiempo y con la inversión de un solo terapeuta, algo recomendable en estas problemáticas compartidas, combinadas con intervenciones individuales para aquellos casos donde la intensidad del malestar, la gravedad de los síntomas o las limitaciones generadas sean extremas.

Si entendemos lo restauradora y poderosa que es la conexión social, sostiene Jiménez, podemos buscar y crear intencionadamente pequeños espacios comunitarios donde reine el respeto, la aceptación, la receptividad, el apoyo, la comprensión, el acogimiento, la colaboración, la celebración y la sintonía. Esto supondría un estado base de seguridad desde el cual habitar la vida sería más fácil y placentero y sería el clima perfecto para repararse y florecer después de un intenso y duradero temporal (Jiménez, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arraigada, M., Verón, M. A. & Cepeda, C. (2016). *La Psicología de la Emergencia en el marco de la Ley Nacional de Salud Mental*. Trabajo libre presentado en el VII Congreso Marplatense de Psicología, 1, 2 y 3 de diciembre de 2016.

Benveniste, A. (2000). *Intervención en crisis después de grandes desastres*. Trópicos: Revista de Psicoanálisis, 8 (1), 137-148.

Benyakar, M. (2003). *Lo disruptivo*. Buenos Aires: Biblos (Ed).

Brunetti, A. & Gargoloff, P. (2020). *Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental, con especial foco en personas con trastornos mentales severos y persistentes*. Question/Cuestión. DOI: 10.24215/16696581e27

Cepeda, C., Sutil, M.A. y Arbizu, J. (2019). *Intervención Psicosocial con familiares del pesquero RIGEL. Repensando la asistencia en situaciones de naufragio*. Trabajo presentado en V Congreso Internacional y VI Encuentro de la Red Latinoamericana de Psicología en Emergencias y Desastres, Córdoba, Argentina.

Díaz, V. (2008). *Del dolor al duelo: límites al anhelo ante la desaparición forzada*. Antioquía, Colombia: Departamento de Psicoanálisis, Universidad de Antioquía.

Jiménez, B. (2020). *Transformar la vulnerabilidad en recursos*. En: Desclée De Brouwer Editores. Manual de gestión emocional para médicos y profesionales de la salud. Recuperado de <https://www.edescllee.com/colecciones>

Madrid Salud. (2020). *Guía de autoayuda ante el impacto psicológico de la pandemia. Elaborada por Programa de Promoción de la Salud Mental*. Madrid: Subdirección General de Prevención y Promoción de la Salud. Ayuntamiento de Madrid (ed).

Mateu, C., Campillo, C., González, R. y Gómez, O. (2010). *La empatía psicoterapéutica y su evaluación: una revisión*. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 15 (1), 1-18.

Moya, M. P. & Figuerola, M.F. (2011). *El duelo, más allá del dolor*. En Desde el Jardín de Freud, 11, 133-148.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2012). *Primera ayuda psicológica: Guía para trabajadores de campo*. Recuperado de https://www.who.int/mental_health/publications/guide_field_workers/es/

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2015). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 2 de septiembre de 2020 de <http://www.who.int/governance/eb/constitution/es/>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Coronavirus*. Recuperado el 2 de septiembre de 2020 de <https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus/coronavirus>

Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2006). *Guía práctica de salud mental en situaciones de desastres*. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/paho_guia_practicade_salud_mental.pdf

Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2020). *Actualización Epidemiológica: Nuevo coronavirus (COVID-19)*. Recuperado el 2 de septiembre de 2020 de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>

Stolkiner, A. (14/09/2020). *"Me preocupa mucho la naturalización del riesgo"*. En: Diario Página 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/291795-me-preocupa-mucho-la-naturalizacion-del-riesgo>.

Valero, S. (2002). *Psicología en Emergencias y Desastres*. Lima: Ed. San Marcos.

NIVELES DE DEPRESIÓN SEGÚN FACTORES LABORALES, Y SU ASOCIACIÓN CON EL ESTRÉS PRODUCIDO POR LA PANDEMIA COVID-19.

Caccia, P.A.¹²; De Grandis, M.C.¹²³, Elgier, A.M.¹²³; Kahale, C.A.⁴; Gonzalez, D.⁵

- 1. Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Laboratorio de Cognición y Políticas Públicas.*
- 2. Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas.*
- 3. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*
- 4. Presidente de la Federación Económica de la Provincia de Buenos Aires (FEBA)*
- 5. Presidente de Jóvenes Empresarios de la Federación Económica de la Provincia de Buenos Aires (JEFEBEA)*

Contacto: caccia.pau@gmail.com

Palabras clave: Estrés por Pandemia – Depresión – Trabajo – PyMES

Resumen

La Organización Internacional del Trabajo, explica que las políticas tomadas en Argentina como respuesta a la crisis, generaron una fuerte caída comercial que afecta a todas las cadenas de valor de la producción. Esto junto al elevado número de desempleados, posicionan al país en una situación de especial vulnerabilidad ante el impacto de la crisis provocada por el Covid-19. Diversos autores explican que es necesario que las respuestas políticas ante la crisis se enfoquen en dos objetivos inmediatos. En primer lugar, debe asegurarse la salud de los trabajadores, los empleadores y sus familias y minimizar los riesgos de propagación del Covid-19. En segundo lugar, se deben tomar acciones para sostener los empleos, los ingresos y estimular la economía y la demanda de trabajo. Es por esto que el presente estudio tuvo como objetivo evaluar el Estrés por Pandemia y su asociación con la Depresión en población general, pero focalizando en aspectos inherentes al trabajo, sector que claramente ha sido impactado de forma negativa por el Covid-19. Se trató de una investigación no experimental, correlacional y comparativa, de corte transversal. Instrumentos: Cuestionario AdHoc en el que se indagó situación laboral, tamaño de empresa/comercio, modalidad de trabajo, trabajador esencial/no esencial, entre otros; el Inventario SISCO del Estrés de Pandemia (ISEP) (Barraza Macías, 2020) que mide el estrés generado por las

demandas del entorno de la pandemia Covid-19, Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento; y el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) (Brenlla y Rodríguez, 2006). En una muestra de 520 sujetos, los resultados arrojaron una asociación positiva entre la Depresión y el Estrés por Pandemia (EP), los estresores específicos y las reacciones a estos. Para el factor etario, se halló que a menor edad, se asocia mayor nivel de depresión, reacciones al EP, y menor uso de estrategias de afrontamiento. En cuanto a la situación laboral, los desempleados presentaron mayor nivel de depresión, EP y de reacciones a este. El 40,2% de los dueños/emprendedores (99,3% de Pymes) pensaron en algún momento de la cuarentena en cerrar sus negocios. Son quienes, además, presentaron mayores niveles de Depresión, hallándose un tamaño del efecto de moderado a fuerte ($g=.722$). En cuanto a la modalidad de trabajo, quienes realizaron Home office presentan un mayor nivel de EP que quienes trabajan fuera del hogar, y a su vez, son quienes más estrategias de afrontamiento utilizan, hallándose un tamaño del efecto fuerte ($g=.843$). Los empleados de Micro, Pequeñas y medianas empresas, presentan mayor nivel de estresores que los empleados de empresas grandes. Estos últimos emplean una mayor cantidad de estrategias de afrontamiento. El 54,7% de los encuestados, vieron reducidos sus ingresos económicos, el 44,2% presentan un nivel de Depresión de moderado a severo y el 80,5% un nivel fuerte a muy fuerte de EP. Finalmente, quienes “No realizan, pero les gustaría” tratamiento psicológico son los que más depresión presentan, esto habla de un reconocimiento del malestar y de la necesidad de facilitar el acceso al mismo. A partir de los resultados obtenidos, queda en evidencia que tal como lo plantea la OMS la salud no es solo exclusivamente lo biológico, sino que es un completo bienestar biológico, psicológico y social, siendo menester evaluar la situación generada por el Covid-19 desde una perspectiva psicológica, atendiendo al trabajo como variable moduladora del bienestar.

EFFECTOS PSICOLÓGICOS DE LA INCERTIDUMBRE EN PERSONAS QUE ESTÁN EN AISLAMIENTO SOCIAL POR COVID-19

Escobar K^{1,3}; Dagnino, P.^{1,3,4}; Anguita, V.^{2,5}.*

1Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

2 Comité de ética en investigación con seres humanos, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

3 Centro de investigación en Psicoterapia, CIPSI, Santiago, Chile.

4 Instituto Milenio de investigación en depression y personalidad- MIDAP, Santiago, Chile.

5 Departamento de Bioética, Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Contacto: kescobar@uahurtado.cl

Palabras clave: incertidumbre, aislamiento, experiencia subjetiva.

La cuarentena tiene efectos en el bienestar emocional, impactando en los niveles de ansiedad, estrés posttraumático, problemas de sueño e incluso preocupación patológica. Respecto a lo anterior, la WHO (2020), refiere que es normal padecer de miedo o incertidumbre frente a una amenaza desconocida, remitiendo al COVID-19. Se considera que la amenaza se configura como incertidumbre frente a un riesgo o peligro que podría provocar ansiedad y angustia en las personas respecto a la situación actual y el riesgo a futuro. Además, la pandemia amenaza distintas áreas de la vida que no son fáciles de predecir o controlar, generando miedo o incertidumbre facilitando comportamientos evitativos como formas de regulación del miedo. La incertidumbre se considera como componente central de la preocupación y es uno de los precursores del trastorno de ansiedad. También está vinculada a mayor estrés y afrontamiento desadaptativo, ocasionando que la respuesta de las personas esté permeada por el miedo y la preocupación latente por el contexto en el que se encuentran.

De acuerdo a lo anterior es relevante destacar que hay información acerca del impacto que tiene la incertidumbre en los individuos a modo general en diferentes contextos, centrados principalmente a trastornos de ansiedad, pero no hay referencias que aludan a las implicancias de la incertidumbre por aislamiento social derivado de la emergencia de COVID-19. El objetivo general del presente estudio es comprender la experiencia subjetiva de incertidumbre que tienen los participantes que están viviendo aislamiento social por COVID-19. Como objetivo específico se encuentra en primer

lugar, identificar los ámbitos en que los participantes expresan sentir incertidumbre mientras están viviendo aislamiento social por COVID-19. Segundo objetivo es identificar qué efectos emocionales y físicos están experimentando en relación a la incertidumbre los participantes que están viviendo aislamiento social por COVID-19 y por último, el tercer objetivo es Comprender de qué manera el tiempo influye en la percepción de la incertidumbre en los participantes que están viviendo aislamiento social por COVID-19. En relación a la metodología, se realizó un análisis cualitativo (exploratorio) de preguntas abiertas de una encuesta online realizada las dos primeras semanas de cuarentena en Chile correspondientes al mes de marzo. Se analizaron 3928 respuestas por medio del programa MAXQDA, guiando el análisis a través de la teoría fundamentada. El resultado confirma la experiencia de incertidumbre como emoción negativa principal de los participantes, donde también se encuentra la preocupación y la ansiedad. En general la sensación de vulnerabilidad e inseguridad asociada a la incertidumbre limita las expectativas del futuro por el tiempo de aislamiento y el miedo frente a la amenaza en diferentes áreas tales como laboral, económica, académica, social, familiar, personal.

Para atenuar el estrés y ansiedad que genera la incertidumbre ante el desconocimiento de los efectos futuros del aislamiento, los participantes dan cuenta que la flexibilidad de la rutina. El uso de dispositivos tecnológicos y plataformas digitales han favorecido positivamente el tiempo de aislamiento, ya que permiten relacionarse con seres queridos, adaptar quehaceres laborales, académicos y crianza. Así mismo, limitar el acceso a noticias durante ciertos momentos del día ha favorecido el control de la información.

Se puede concluir que la incertidumbre es un factor implícito que influye en los efectos psicológicos de los participantes que se encuentran en aislamiento social, cuya consecuencia puede generar aumento del estrés, ansiedad y deterioro en la salud mental de los participantes.

Se puede concluir que este estudio permitiría una comprensión mas precisa de la incertidumbre vivida por las personas desde su propia experiencia y comprender así la sensación de fragilidad y vulnerabilidad a la que están expuestos. Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que la incertidumbre puede ser un precursor de trastornos de ansiedad y por consiguiente, es un ámbito a estudiar pensando en los efectos en la salud mental de las personas en relación al contexto de COVID-19.

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR COVID 19

Kunzi¹, I.; Mendieta², D.

1Universidad Católica de Santa Fe. UCSF. Adjunta a Cargo Psicología Clínica de Niños y Adolescentes. Docente Adjunta Prácticas Profesionales Supervisadas Área Clínica.

Universidad Autónoma de Entre Ríos UADER. Docente Adjunta Psicopatología II.

2Universidad Católica de Santa Fe. UCSF. Docente Adjunta Psicología Clínica de Niños y Adolescentes. Docente Adjunta Psicoterapias. Docente Adjunta Psicología Educacional.

Universidad Autónoma de Entre Ríos UADER. Docente JTP Psicopatología II. Docente JTP Clínica II.

Correo Electrónico: ingridkunzi@hotmail.com

Palabras Claves: Adolescencia – Estrategias de afrontamiento – Pandemia - Covid 19.

Introducción

El trabajo de investigación realizado toma en cuenta tres variables conceptuales: Pandemia Covid-19, Adolescencia y Estrategias de Afrontamiento.

El alto potencial de infección y la considerable tasa de morbilidad y mortalidad ocasionada por el COVID-19 ha conllevado a que muchos de los países afectados utilizaran la cuarentena para contener y controlar la propagación del virus. En Argentina, desde el 19 de marzo de 2020, por DNU N° 297/2020, el gobierno nacional viene implementando y sosteniendo una serie de medidas destinadas al cumplimiento del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en el país, mostrando variaciones de grado o fase de acuerdo con el relevamiento epidemiológico que cada región aporta. Estas medidas han generado grandes cambios en la vida de la población que involucran aspectos psicológicos, sociales y económicos. Uno de los grupos más afectados es la población adolescente que ha debido enfrentar el cierre de las escuelas, el confinamiento domiciliario prolongado, y cambios importantes en sus rutinas de actividades, lo cual, sumado a los factores estresantes propios del contexto de emergencia, ha generado efectos en sus estrategias de afrontamiento y adaptación.

El periodo adolescente constituye una etapa de desarrollo que se caracteriza por cambios relevantes tanto a nivel biológico, como psicológico y social, y que a su vez se encuentra atravesada

por las variables y condicionantes del contexto socio-histórico en que acontece. Todo esto requiere de estrategias conductuales y cognitivas para lograr la adaptación y una transición favorable. La forma en que los adolescentes afronten los retos de dicho periodo será de gran importancia para su bienestar personal.

Respecto al afrontamiento, el mismo implica un proceso complejo y multidimensional caracterizado por la implementación de estrategias cognitivas y conductuales para el manejo tanto de demandas externas como internas. El sujeto, en un contexto determinado, evalúa la situación y su relevancia en términos de amenaza o reto, valora los recursos y posibles respuestas que puede ofrecer, y elige una de estas a fin de lograr un cambio en dicha situación.

En la presente investigación se exploran las estrategias de afrontamiento que los adolescentes han implementado en este contexto de incertidumbre, aislamiento y pérdida de rutinas. Asimismo se pretende brindar información relevante y actualizada para la construcción de líneas de acción para la prevención, promoción y asistencia en el campo de la salud de la población seleccionada.

Objetivo General

- Analizar las estrategias de afrontamiento que desarrollan los adolescentes en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio por el COVID 19.

Objetivos Específicos

- Realizar un relevamiento socio demográfico de la población estudiada
- Evaluar a través de un instrumento estructurado las estrategias de afrontamiento que desarrollan los adolescentes en el contexto de pandemia.
- Reconocer la función del psicólogo en el contexto de atención a adolescentes en situación de pandemia y la construcción de líneas de acción para la prevención, promoción y asistencia en el campo de la salud de la población seleccionada.

Metodología

El tipo de investigación realizada respondió a la lógica cuantitativa, de carácter descriptivo. La recolección de la información se realizó a través de la aplicación Google Forms, lo que permitió obtener una muestra de 197 adolescentes escolarizados en el nivel secundario de entre 12 y 18 años. El proceso de recolección se llevo a cabo en el mes de julio de 2020 en las Provincias de Santa Fe y Entre Ríos, durante la fase de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, atravesado por dos semanas coincidentes con las vacaciones de julio.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario socio-demográfico elaborado para la investigación y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS). Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico para las ciencias Sociales SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Discusión y Conclusiones

El mayor porcentaje de la población pertenecía a la Provincia de Santa Fe (n=145) quienes puntuaron en mayor medida en la Escala de Afrontamiento “Buscar diversiones relajantes”, estrategia que también fue prioritaria en el grupo de adolescentes de la provincia de Entre Ríos (n=52), en el grupo de mujeres (n=152) y en todo el grupo de adolescentes (n=197). Respecto a los varones (n=45) priorizaron la utilización de la estrategia “Realizar actividades físicas” para poder afrontar esta etapa de la vida. Es de destacar que todo el grupo, en la estrategia “Acción Social”, obtuvieron el menor puntaje.

Los resultados de la investigación evidenciaron una tendencia de los adolescentes a Buscar diversiones relajantes tales como leer, escuchar música, mirar series, videos, conectarse en las redes sociales, realizar alguna manualidad. Los varones, a pesar que también puntuaron alto en esta estrategia, han priorizado el hecho de estar y mantenerse en forma, a través de la actividad física, en la etapa de aislamiento. Como era de esperar las acciones sociales son las que menor puntaje obtuvieron lo cual resulta coherente con la etapa de aislamiento, considerándose que el conectarse a través de las redes sociales, actividad que era percibida como divertida y relajante, brindaba ese espacio de intercambio social tan necesario en esta etapa de la vida.

Todos hemos sido testigo que la Pandemia ha implicado para el ámbito educativo la utilización de estrategias virtuales para intentar dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y en este sentido si buscamos el desarrollo y fortalecimiento de estrategias de afrontamiento adaptativas en los adolescentes, ante las situaciones que le generan estrés, se evidencia que los aportes de la virtualidad puede considerarse como una alternativa en diferentes condiciones, ya sea recreativas, educativas, talleres de prevención y psicoeducativos en problemáticas y/o preocupaciones propias de esta etapa. Asimismo se destaca la importancia de incorporar las estrategias virtuales en el ámbito terapéutico.

Bibliografía

Casado Cañero, F. (2002). Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas. *Apuntes de Psicología*, 2002- copao.cop.es

- Castillo, P. y Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*. Volumen 37, número 2, abril-junio de 2020, pp. 30-44.
- Dávila León, F. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. Última década nº21, *Cidpa* Valparaíso, diciembre 2004, pp. 83-104
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (2000). *ACS Escala de Afrontamiento para adolescentes. Manual (3ª edición)*. Madrid: TEA.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 2015; 86 (6): 436-443.
- Mella-Morambuena, J.; López-Angulo, Y.; Sáez-Delgado, Y. y Del Valle, M. (2020). Estrategias de afrontamiento en apoderados durante el confinamiento por la Covid-19. *CienciAmérica* (2020) Vol. 9 (2).
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Actualización de la estrategia frente a la COVID-19. Recuperado en: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf?sfvrsn=86c0929d_10
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Desarrollo en la Adolescencia. Recuperado en: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/#:~:text=La%20OMS%20define%20la%20adolescencia,10%20y%20los%2019%20a%C3%B1os.
- Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud. (2020). Situación en la región de las Américas en cifras. COVID-19 Respuesta de la OPS/OMS. 31 de agosto del 2020. Informe n.º 23
- Paricio del Castillo, R.; Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría infanto-juvenil*/ISSN 1130-9512 | E-ISSN: 2660-7271 Volumen 37, número 2, abril-junio de 2020, pp. 30-44.
- Pereña, J. y Seisdedos, N. (1995). *Escala de Afrontamiento para adolescente*. España: TEA.
- Pinheiro, M.; Barbosa de Freitas Junior, J. y Rassy Carneiro, S. (2020). Situación actual del COVID-19 en Sudamérica. *Revista Chilena de Infectología* 2020, 37 (3): 311-312.
- Uribe Urzola, A.; Ramos Vidal, I.; Villamil Benítez, I.; Palacio Sañudo, J. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente* 21(40), 440-457. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3082>.

Urzúa, A.; Vera-Villarroel, P.; Caqueo-Úrizar, A.; Polanco-Carrasco, R. (2020). La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Revista Terapia Psicológica* 2020, Vol. 38, Nº 1, 103–118.

Viñas Poch, F; González Carrasco, M.; García Moreno, Y.; Malo Cerrato, S. y Casas Aznar, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 2015, vol. 31, nº 1 (enero), 226-233.

PRESENTACIÓN DEL Se.C.A.P.P. SERVICIO DE CONSULTORIA Y ATENCION PSICOLÓGICA Y PSICOPEDAGOGICA: NUEVAS MODALIDADES ASISTENCIALES

Medina, A. 1; Ito, E. 2

*1 Lic. en Psicología, Docente y Profesional Asistente del SeCAPP Universidad de la Cuenca del
Plata.*

*2 Lic. en Psicología. Programa de Egresados Novales del SeCAPP Universidad de la Cuenca del
Plata.*

Contacto: lic.antonellamedina@gmail.com

Palabras Clave: Asistencia, Virtualidad, Comunidad

Introducción:

El Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica (Se.C.A.P.P) desde sus comienzos fue creado por la resolución N° 024/05 del 28 de febrero de 2.005, como una propuesta originaria de la facultad de Ciencias Sociales que planteaba la necesidad de implementar un dispositivo institucional que, en consonancia con la Ley de Educación Superior 24.571, despliegue funciones de docencia (espacio de capacitación profesional y de práctica supervisada), investigación (mediante el acceso a una casuística) y extensión (como servicio de atención destinado a la comunidad).

Siendo así, se conforma un servicio permanente de extensión de la universidad, con el objetivo de dar respuesta a determinadas problemáticas de la comunidad y de la misma universidad relacionadas con el campo de la Psicopedagogía y la Psicología, al mismo tiempo que ofrece un ámbito de entrenamiento y práctica profesional de alumnos avanzados y ex alumnos recientemente graduados.

Como servicio de *extensión* brinda atención y asiste a las diferentes problemáticas que presenta la comunidad en general, ofreciendo las siguientes modalidades de trabajo:

- PSICOTERAPIA INDIVIDUAL
- PSICOTERAPIA GRUPAL

- ORIENTACION VOCACIONAL
- DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
- PRÁCTICAS INTEGRALES
- PROGRAMAS DE EGRESADOS NOVELES

Como servicio de *docencia*, brinda a los alumnos un espacio de tutorías a modo de orientación y asesoramiento académico, con la finalidad de apoyarlos para llevar adelante el rendimiento en los estudios y orientarlos ante posibles dificultades que se presentan en la vida universitaria con el acompañamiento necesario para asistir a los estudiantes en sus procesos de inserción y trayectoria académica, para favorecer la permanencia universitaria.

Asimismo, entendiendo la *docencia* como un centro de práctica y un espacio de capacitación profesional y de práctica supervisada, en tanto que comprende:

Prácticas supervisadas para alumnos avanzados del último año de las carreras de Psicología y Psicopedagogía.

Prácticas en contexto: Organizando y desarrollando experiencias en contextos de actuación similares a los que van a desempeñar en su función profesional.

Intercátedras e intercarreras: Actividades relacionadas y organizadas con docentes de otras cátedras y en relación con ambas carreras.

Como servicio de *Investigación* y actividades científicas como se fomenta las:

Prácticas profesionales supervisadas: propiciando el espacio de formación, reflexión y construcción de los conocimientos.

Actividades de extensión: Exposiciones, debates, conversatorios, que estén asociados a esos temas de interés general y actual que se desarrolle en una cátedra, con el objetivo de dar mayor amplitud del tema en cuestión articulando teoría y práctica.

Está conformado por un equipo de:

- Docentes de la UCP de las carreras de Psicopedagogía y Psicología
- Dirección – Coordinación
- Profesionales Asistentes
- Profesionales Egresados Noveles
- Pasantes de las carreras afines
- Secretarías Administrativas

Actualmente

Considerando la realidad actual, caracterizada por un período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) consecuente a la propagación de la pandemia del Covid-19, el Servicio se ha tenido que adaptar a una nueva modalidad de trabajo que le permita la continuidad de la prestación de sus servicios psicológicos y psicopedagógicos a la comunidad en general.

Se trata de la modalidad virtual, que a través de recursos tecnológicos (internet, computadora, celular) ofrece una variedad de plataformas para la continuidad de la comunicación y la prestación de los servicios.

A partir de esta situación atípica de pandemia, que con urgencia inducía necesariamente a crear y reorganizar nuevos abordajes de atención, acompañamiento y comunicación a favor de las particulares demandas y necesidades de los pacientes, el servicio implementa de manera virtual nuevos espacios, tales como:

- **Dispositivo de “Primera Escucha” (admisión)**
- Asistencia Psicológica y Psicopedagógica individual
- **Acompañamiento al Ingresante**
- Programa de Egresados Noveles
- Prácticas Profesionales Supervisadas
- **Asistencia y Acompañamiento Inter-sede**
- **Actividades de Extensión:** Ciclo de conversatorios: “Conversaciones en torno a la subjetividad: reflexión crítica sobre cuestiones de época” y Taller de Orientación vocacional para estudiantes del nivel secundario. Es a partir de lo expuesto, que tenemos como **objetivo** con dicha presentación dar a conocer y promocionar los espacios y dispositivos que ofrece el SeCAPP en su nueva modalidad de asistencia y actividades de extensión virtuales para la UCP y la comunidad en general, así como las vicisitudes que trajo la experiencia asistencial durante el período de aislamiento social.

Conclusiones:

Considerando la realidad social de la cual el servicio forma parte, el distanciamiento social, preventivo y obligatorio consecuente de la pandemia del Covid-19, conlleva con urgencia repensar y reorganizar nuevas modalidades de abordaje que permitan responder las diversas demandas y objetivos del servicio. Como así también el encuadre, el cual es un eslabón fundamental en la asistencia y atención psicológica y psicopedagógica.

Para los profesionales ha sido un gran desafío la continuidad en la prestación de sus servicios, ya que los mismos se encontraban abrumados por el contexto, la incertidumbre, la falta de recursos,

el miedo y frustración ante una nueva modalidad que no permita el contacto personal con el paciente, sino a través de una máquina.

Sin embargo con el transcurso del tiempo, de la pandemia y el acompañamiento constante del equipo frente a esta nueva realidad social, que indiscutiblemente exigía la adaptación a nuevas modalidades asistenciales, se logró sortear las vicisitudes e incluso fortalecer al Servicio en el desarrollo de diferentes propuestas, proyectos y reencausando las que estaban vigentes con la intención de construir y brindar a los demandantes un espacio seguro, que permita validar la angustia, manteniendo una escucha activa y empática a través de los medios virtuales disponibles, siendo una reflexión constante si los dispositivos virtuales tienen la misma efectividad que una asistencia presencial, teniendo en cuenta la particularidad del caso por caso.

Bibliografía:

- Información Legislativa (1995) *Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Universidad de la Cuenca de Plata (2005) *Resolución N° 024/0*

CUARENTENA POR PANDEMIA COVID-19: EFECTOS EN LA SALUD MENTAL INFANTO-JUVENIL Y EN EL ESTRÉS PARENTAL

Ugarte, M.J & Dagnino, P.

Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado. 1,2

Fondecyt Nº 11170561

Contacto: ugartemariajose@gmail.com

Palabras Claves: Salud Mental infantil, Pandemia, Estrés Parental

La pandemia por Covid-19 ha tenido un impacto a nivel mundial en distintos aspectos (políticos, sociales, económicos, médicos, socioafectivos, educacionales, entre otros), principalmente por la medida restrictiva tomada en relación a confinar a las poblaciones. Esta medida, conocida como cuarentena, se entiende como la separación de movimiento de personas que han estado potencialmente expuestas a una enfermedad para controlar si se enferman y reducir el riesgo de contagio. Son las poblaciones más vulnerables quienes se ven más afectadas por medidas como el aislamiento social, dentro de este grupo están los niños y niñas quienes han visto su vida social reducida, distanciados de sus pares, familiares, el 90% de las escuelas a nivel mundial se encuentran cerradas, por tanto el hogar es el lugar donde conviven, se recrean y estudian. Recientes estudios señalan un incremento en los niveles de ansiedad, estrés, irritabilidad, conductas regresivas. Y en el caso de sus padres, quienes se han visto realizando multi roles, se ha observado agotamiento emocional, burnout, estrés y trauma relacionado con la salud mental. Dado los antecedentes señalados, se hace relevante contar con mayores estudios, considerando la escasa información que hay acerca de los efectos a largo plazo en la salud mental en niños y niñas, de los brotes de enfermedades a gran escala como es el caso de la pandemia Covid-19. Es por ello que el objetivo de este estudio es evaluar el efecto del confinamiento producto de la cuarenta por COVID-19, en el comportamiento y emocionalidad de niños, niñas entre 10 y 12 años y, en el estrés parental. Para ello se realizará un estudio exploratorio, no experimental de corte transversal, de carácter mixto ya que cuenta con variables cuantificadas como son las de tipo socio-demográficas, las de fortaleza y dificultad en niños entre 10 y 12 años (medidas a través del cuestionario SDQ), y el índice de estrés parental (que se medirá por medio del cuestionario PSI), todos estos cuestionarios serán respondidos por dos adultos, quienes pueden ser madre, padre o

cuidador significativo para el niño o la niña .Además se realizará un análisis cualitativo de las creaciones artísticas desarrolladas por cada niño y niña participante (dibujos, maquetas, escritos, títeres, entre otros) para comprender los significados subjetivos a partir de sus experiencias de estar confinados, lo cual se acompaña de una entrevista semi estructurada, con el propósito de obtener a partir de sus propias voces sus vivencias durante este período de encierro. Se contará con 6 niños y 6 niñas entre 10 y 12 años residentes de la región metropolitana, Santiago de Chile. En relación a los niños y niñas se esperan resultados que permitan obtener sus la experiencias subjetivas en relación a sus vivencias de confinamiento. En cuanto a los adultos (cuidadores, madres y o padres) se espera que los indicadores de estrés parental se encuentren incrementados, junto con una correlación con los índices de salud mental infantil, es decir que a mayor nivel de estrés parental, menores serán los indicadores de bienestar socio-afectivo infantil.

Limitaciones: Al tratarse de un estudio exploratorio, dada las características de este fenómeno único, se espera conocer los primeros lineamientos sobre las implicancias en salud mental infantil producto del confinamiento, es por ello que la muestra no será representativa ni generalizable, pero dará las primeras luces para proyectar nuevos estudios sobre cómo enfrentar emergencias sanitarias en este grupo etario, considerado de vulnerabilidad dada sus características particulares.

LAS NUEVAS CONFIGURACIONES DE LAS PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA

Woloszyn, M.

1. Universidad de la Cuenca del Plata, DGSIED. Docente.

2. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Doctoranda en Educación.

Contacto: mabelwoloszyn@hotmail.com

Palabras clave: Configuraciones didácticas – Aprendizaje – Unidad Pedagógica.

En este trabajo se presentan algunas consideraciones respecto de las configuraciones de las prácticas alfabetizadoras post-pandemia en el marco de una investigación doctoral sobre las configuraciones de las prácticas alfabetizadoras de los docentes del primer ciclo de escuelas primarias rurales y urbanas en el marco de la implementación de la Unidad Pedagógica en la Región I de la Provincia del Chaco Periodo 2018–2020.

La Unidad Pedagógica surge en Argentina por Resolución del Consejo Federal de Educación N° 174/12 con el objeto de resguardar las trayectorias educativas de los alumnos ante el alto índice de repitencia en el primer grado. Por medio de esta normativa se instala la promoción acompañada como un dispositivo para garantizar los aprendizajes respetando los tiempos de cada alumno y con la premisa que lo que no se alcanza en el primer grado puede ser aprendido en el segundo.

La investigación aborda las configuraciones de las prácticas alfabetizadoras consideradas como el modo particular que tiene cada docente de abordar la enseñanza diseñando estrategias, recursos, actividades entre otros (Litwin, 2008) para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. El primer grado es para los alumnos el momento singular y a la vez complejo relacionado con la alfabetización inicial y el proceso de aprender a leer y a escribir. La expectativa depositada en el inicio de la escolaridad alude a ese aprendizaje especialmente y se constituye en un antes y un después en la trayectoria educativa de todo sujeto.

El año 2020 irrumpe a nivel mundial con la situación de pandemia ocasionada por el virus denominado Covid-19 que obliga al aislamiento social, preventivo y obligatorio y por lo cual, en Argentina, como en otros países del mundo, se suspenden las clases obligatorias y el ciclo lectivo se ve interrumpido hasta el presente. Los docentes de primer grado en particular se encuentran ante el gran desafío de alfabetizar a distancia, mediados por las nuevas tecnologías y en condiciones de desigualdad para muchas familias. En la inmediatez de la situación, implementan

dispositivos de enseñanza no presencial apelando al acompañamiento de las familias reconfigurando las prácticas utilizadas cotidianamente. Puede decirse que las configuraciones didácticas continúan siendo las variadas opciones que tiene un docente de desplegar cada práctica en relación con las decisiones que adopta, pero en el marco de la educación mediada por las nuevas tecnologías. Como docentes se cuenta con elaboraciones personales de lo que constituye una buena clase, una buena práctica de enseñanza, pero siempre pensadas para el encuentro cara a cara. En esta oportunidad surge un nuevo sentido a las configuraciones de las prácticas y se presentan algunas conclusiones de un sondeo realizado en el marco de la investigación en curso con docentes de escuelas rurales y urbanas de primer grado.

Como la investigación está planteada para el ciclo 2018 -2020, se realiza una reformulación incorporando esta nueva normalidad para determinar cómo se configuran las prácticas y además qué sentido renueva la Unidad Pedagógica siendo que a nivel federal se ha establecido la misma para todos los años de la escolaridad obligatoria. Volver a las clases presenciales será entonces, el desafío de poner en palabras la redefinición de las configuraciones didácticas. Hasta el presente son tres las opciones: las configuraciones se adaptan a la nueva normalidad proponiendo actividades de apoyo a distancia para realizar con las familias mientras se produce la adaptación a la nueva situación. Configuraciones que se mantienen y se recobran ni bien se retorna a las aulas y por último configuraciones totalmente redefinidas en función del trabajo con las nuevas tecnologías.

Conclusiones:

Nadie esperaba ni planeaba la situación de pandemia que se está atravesando, los niños deben continuar su proceso de aprendizaje de la lengua escrita y las diferentes variantes implementadas solo podrán ser evaluadas cuando se analicen y se interpreten a largo plazo en función de las evidencias de aprendizaje. Lo que si se sabe es que las configuraciones cambiaron en las coordenadas tiempo y espacio pero se mantienen en su esencia como despliegue de todos los elementos que realiza el docente para facilitar la construcción progresiva del conocimiento.

Bibliografía

Litwin, E. (2008). *Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. (4^o Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

LA CONFIGURACIÓN DEL AULA INVERTIDA COMO UN ESCENARIO PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y COLABORATIVO

Villanueva, L.¹

*1Docente e investigadora de la Facultad de Educación, Escuela de Formación Docente-
Departamento de Docencia Universitaria y Facultad de Medicina, Escuela de Salud Pública de la
Universidad de Costa Rica.*

Contacto: luisa.villanueva@ucr.ac.cr

Palabras clave: estrategia didáctica, aula invertida, aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo, enseñanza centrada en el estudiante.

Actualmente uno de los desafíos de la formación universitaria radica en las exigencias del mundo globalizado, la complejidad de los problemas a resolver y la alta incertidumbre, lo cual demanda un mayor compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje y construcción de su conocimiento, así como, un docente dispuesto a innovar su práctica y ayudar al estudiantado a aprender. Esto implica repensar la formación docente y resignificarla, comprendiendo que el proceso de enseñanza y de aprendizaje es una construcción histórica, que debe ir adaptándose a las exigencias de la época que se vive.

El personal docente consciente de estas exigencias, viene implementando metodologías que ayuden al estudiante a aprender, a tener participación activa e involucrarse en su aprendizaje, a desarrollar su autonomía, su capacidad crítica, creativa, a interactuar con otros. Una de éstas metodologías, es el aula invertida que se origina en la educación secundaria, conceptualizándose como la inversión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tradicionalmente se llevan a cabo en el aula y fuera de ella, es decir la exposición del profesor(a) o la explicación de los contenidos de un determinado tema que usualmente se hace en la sesión de clase, pasa a ser estudiado por el estudiantado fuera del aula y las tareas que se dejaban para hacer fuera de la clase, ahora se realizan durante la clase con el acompañamiento docente.

En este sentido, la mayoría de investigaciones analizadas sobre aula invertida su interés se enfoca en compararla con la metodología tradicional y su repercusión en la mejora del rendimiento. De allí, la importancia de realizar el presente estudio de caso acerca de la configuración pedagógica y didáctica de algunas experiencias que se vienen desarrollando en la Universidad de Costa Rica, con el objetivo de analizar sus componentes, interacciones y contextualización, desde una

perspectiva metodológica cualitativa, pues se busca comprender la forma cómo lo construye el personal docente participante en el estudio.

Los hallazgos evidencian que el aula invertida es una estrategia didáctica que se centra en el estudiante y en su aprendizaje; los elementos que la componen son la intencionalidad educativa, los contenidos formativos, las actividades de aprendizaje, las responsabilidades del estudiante y del docente, los recursos didácticos y los criterios de valoración de los aprendizajes, que se llevan a cabo en dos escenarios fuera y dentro del aula. Respecto a su dinámica, se identifican tres fases: planificación, implementación y evaluación, en el que ponen en acción de manera articulada los componentes antes señalados. En la fase de planificación, la mayoría del personal docente expresa que demanda mucho tiempo y debe ser muy detallada.

En la fase de ejecución del aula invertida, para la mayoría del personal docente participante en el estudio, señala que debe tomarse tiempo para orientar al estudiante, explicarle en qué consiste la estrategia didáctica, los escenarios de trabajo, los roles que a asumir y motivarlos para participar activamente en su proceso de aprendizaje, dado que el cumplimiento de las tareas fuera del aula permite mayor comprensión de los contenidos y su aplicación. Asimismo, la función del profesor(a) en clase es atender las necesidades individuales y grupales, dar retroalimentación inmediata para corregir errores o aclarar conceptos. La fase de evaluación, incluye tres aspectos: calificación del desempeño del estudiante en función de los objetivos de aprendizaje; valoración del material proporcionado y valoración de la satisfacción con lo realizado. Cabe resaltar que algunos(as) profesores(as) asignaron puntaje o dieron puntaje adicional para las actividades de aprendizaje fuera de clase, debido a que en la cultura del estudiantado una tarea sin calificación usualmente no se hace.

En conclusión la forma como se configuró pedagógicamente -la estructura y dinámica- del aula invertida, permitió al personal docente, darse cuenta que no solo invirtieron las responsabilidades del estudiante y del docente, al pasar los contenidos a ser aprendidos fuera del aula y las tareas a ser realizadas dentro del aula, sino también llevaron a cabo aprendizaje invertido al desarrollar actividades que implicaban desafíos cognitivos, de nivel de pensamiento inferior (recordar, comprender, aplicar) para el espacio extracurricular y las de nivel de pensamiento superior (analizar, evaluar, crear) dentro de la clase mediado por la interacción entre estudiantes y estudiantes-docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, C.; Manzano, A.; Martínez, I.; Lozano, M. y Casiano, C. (2017). El modelo

flippedclassroom. Universidad de Almería. Recuperado de: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.n1.v4.1055>

Begoña, B.; Prieto, B.; Prieto, A. y Illeras, F. (2016). Utilización de la metodología de aula invertida en una asignatura de Fundamentos de Informática. Enseñanza y aprendizaje de ingeniería de computadores: Revista de Experiencias Docentes Ingeniería de Computadores, Nº. 6, 67-75.

Recuperado de: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/41918/1/T5_N6_Revista-EAIC_2016.pdf,

Bergman, J. y Sams, A. Traducción Maia Fernandez. (2014). Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar. España Ediciones SM.

Bergmann, J. and Sams, A. (2012). Flip your classroom reach every student in every class every day. Technology in Education (ISTE) - Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Bergmann, J. and Sams, A. (2013/2014). The Flipped Classroom. CSE, Volume 17 Number 3

Bergmann, J. and Sams, A. (2014). Flipped Learning Maximizing Face Time . T+D. Febrero, Vol.68 Issue 2, p28-31.

Bergmann, J. and Sams, A. (2017). The model The Flipped Classroom. T+D. Agosto, Vol. 93 Issue 2, p8-45.

Bionda, S. (2016). Clases invertidas en el aula ELE. Recuperado de: <https://www.encuentropractico.com/roma/pdf16/flipped.pdf>

Bishop, J. and Verleger, M. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In Proceedings of the Annual Conference of the American Society for Engineering Education (p. 6219).

Brame, C. (2016). Active learning. Vanderbilt University Center for Teaching. Recuperado de <https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/Active-Learning.pdf>

Carignano, C. (2016). Implementación de clase invertida en una Escuela de una Universidad de Lima Metropolitana. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7358>.

Carrasco, S.; del Corral, I. y Tatjer, J. (2018). Docencia universitaria e innovación Evolución y retos a través de los CIDUI. España: Edición especial para el X Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), Girona, 4, 5 y 6 de julio.

Ccahuana, J. (2017). Impacto del Modelo Clase Invertida Mediante el Uso de Tecnologías BLearning en el Proceso de Aprendizaje de los Estudiantes del Curso de Informática de la Consultoría ITEC. (Tesis de Titulación). Recuperado de: <http://repositorio.unajma.edu.pe/>

handle/123456789/266.

Crespo, J. (2015). Modelos de Aula Invertida y Elección de Evaluación en un Curso Introductorio de Sistemas Digitales. Escuela de Ingeniería Eléctrica-Facultad de Ingeniería, Universidad de Costa Rica. Recuperado de:

<http://ciencias.ucr.ac.cr/sites/default/files/Crespo%20Mari%C3%B1oIngenier%C3%ADa%20EI%C3%A9ctricaModelos%20de%20aula%20invertida%20y%20elecci%C3%B3n%20de%20evaluaci%C3%B3n%20en%20un%20curso%20introductorio%20de%20sistemas%20digitales.pdf>.

Cukierman, U. (2018). Aprendizaje centrado en el estudiante. Un enfoque imprescindible para la educación en ingeniería. Facultad Regional Buenos Aires, Argentina. Recuperado [https://es.scribd.com/document/397875542/CUKIERMAN-Educacion-Centrada-en-Elalumno-](https://es.scribd.com/document/397875542/CUKIERMAN-Educacion-Centrada-en-Elalumno)

Davies, R.; Dean, J. and Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9305-6>

Domínguez, L.; Vega, N.; Espitia, E.; Sanabria, Á.; Corso, C.; Serna, A. y Osorio, C. (2015).

Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: Una comparación con la clase magistral. *Biomédica*, 35(4), 513-521. doi: Recuperado de: <https://doi.org/10.7705/biomedica.v35i4.2640>

Findlay-Thompson, S., y Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6 (1), 63-71.

Flores, O. del Arco, I. y Silva, P. (2016). The flipped classroom model at the university analysis based on professors' and students' assessment in the educational field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Recuperado de: [https://doi.org/10.1186/s41239-016-0022-](https://doi.org/10.1186/s41239-016-0022-0)

García, M. y Quijada, V. (2015). El aula invertida y otras estrategias con uso de TIC. Experiencia de aprendizaje con docentes. Universidad Interamericana para el desarrollo. Sociedad Mexicana de Computación en la Educación AC, Universidad Nacional Autónoma de México

García-Barrera, A. (2013). El aula inversa cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España* 19, 1-8. Recuperado de: <http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/118/115>

Gil, J. y Chiva, Ó. (2016). Flipped-classroom (clase invertida). En Ó. Chiva y M. Martí (Coords). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Barcelona: Graó.

- Gojak, L. (2012) To Flip or Not to Flip that is not the question! National Council of Teachers of Mathematics. Recuperado de: https://www.nctm.org/News-and-Calendar/Messages-from-the-President/Archive/Linda-M_Gojak/To-Flip-or-Not-to-Flip_-That-Is-NOT-the-Question!/
- Lim, C.; Kim, S.; Lee, J.; Kim, H. & Han, H. (2014). Comparative Case Study on Designing and Applying Flipped Classroom at Universities. International Association for Development of the Information Society. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED557399>
- Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Argentina Paidós
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. Itinerario Educativo, 66, p. 47-85.
- Martínez, L. y Hernando, V. (2017). Cómo darle la vuelta al aula: flipped classroom, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE. (1117-1124). En el XXV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Madrid. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1117.pdf
- Martínez, W.; Esquivel, I. y Martínez. J. (2014). Aula Invertida o modelo invertido de aprendizaje; origen, sustento e implicaciones. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/273765424_Aula_Invertida_o_Modelo_Invertido_de_Aprendizaje_origen_sustento_e_implicaciones
- Monteagudo, J.; Gómez, C. y Miralles, P. (2017). Evaluación del diseño e implementación de la metodología flipped-classroom en la formación del profesorado de ciencias sociales. Universidad de Murcia. Murcia, España; RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 55, Artíc. 7, 22-Dic-2017 DOI: Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/7> http://www.um.es/ead/red/55/monteagudo_et_al.pdf
- Mora, B. y Hernández, C. (2017). Las aulas invertidas: Una estrategia para enseñar y otra forma de aprender Física. Revista Inventum, Vol. 12, Núm. 22 (2017): Enero-junio, 42-51. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.12.22.2017.42-51>.
- Prieto, A.; Prieto, B. y Prieto, B. (2016). Una experiencia de flipped classroom. Actas de las XXII Jenui. Almería, 6-8 de julio. España.
- Prieto, F. (2017). El Aula Invertida. Monterey México: Universidad de Monterrey
- Sánchez, R. (2017). Aula invertida, metodología del siglo XXI. Memoria del Trabajo Final de Master Universitario en Formación del Profesorado Especialidad/Itinerario de Tecnología de Servicios de la Universidad de las Islas Baleares.

- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula. PAIDÓS Educación
- Santiago, R.; Díez, A. y Andía, L. (2017). Flipped classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje. España: Editorial UOC.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- Tourón, J. (2015). cuatro principios del aprendizaje centrado en el alumno. Recuperado de: [http://www.digitaltext.com/wp-content/uploads/2015/03/Flipped Classroom.pdf](http://www.digitaltext.com/wp-content/uploads/2015/03/Flipped-Classroom.pdf).
- Tourón, J.; Santiago, R. y Biez, A. (2015). The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje. Recuperado de: [http://www.digitaltext.com/wp-content/uploads/2015/03/Flipped Classroom.pdf](http://www.digitaltext.com/wp-content/uploads/2015/03/Flipped-Classroom.pdf).
- Tourón, J.; Santiago, R.; Díez, A. (2014). The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje. México DF: Grupo Océano.
- Vidal, M., Rivera, N., Nolla, N., Morales, I. y Vialart, M. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. Educación Médica Superior, 30, 3, 14-22

PERFILES DE DEPRESIÓN: IDENTIFICANDO LA HETEROGENEIDAD

Dagnino, P^{1,5,6}; Calderón, A²; de la Cruz, R⁴, Gloger, S^{3,6,7}

¹ Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

² Escuela de Psicología, Universidad Gabriela Mistral, Chile

³ Psicomédica Clínica & Research group, Chile

⁴ Facultad de Ingeniería y Ciencias, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile

⁵ Centro de investigación en Psicoterapia, CIPSI, Santiago, Chile.

⁶ Instituto Milenio de investigación en depresión y personalidad- MIDAP, Santiago, Chile.

⁷ Departamento de Psiquiatría y Salud Mental Campus Oriente, Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Contacto: pdagnino@uahurtado.cl

Palabras clave: Heterogeneidad de la depresión, Perfiles, Estudios actuales en depresión

Los trastornos depresivos son uno de los principales problemas de salud en todo el mundo. Según las predicciones, en 2030 la depresión será la principal causa de discapacidad, con una tasa de prevalencia del 7,5%. En Chile se estima que el 15,8% de la población presenta síntomas depresivos, mientras que el 6,2% puede ser diagnosticado con un trastorno depresivo según los criterios del DSM-IV. A pesar de años de investigación, sus causas y su naturaleza siguen siendo elementos de debate y los tratamientos tienden a ser inefectivos para muchos de los pacientes.

Actualmente se sabe que la depresión es un síndrome heterogéneo no solo en sus causas, sino que también en la manera en que se presenta. Es por lo que se hace necesario identificar subgrupos de pacientes. Esto aportaría no solo al diagnóstico, sino que también a establecer indicaciones de tratamiento que sean personalizadas a cada paciente y por ende tengan un mayor y mejor efecto. Sin embargo, la manera que hasta hoy se ha agrupado la depresión (además de la que existe teóricamente) ha sido principalmente a través de la sintomatología. Es así como uno de los estudios más llamativos que utilizó los síntomas según el DSM identificó 1.030 síntomas únicos, de estos grupos, solo el 83% (854) pacientes presentaban 5 o menos y un 48,6% (501) fue encontrado en un solo paciente. Este y otros estudios dan cuenta que la heterogeneidad de la depresión no debe ser considerada en términos sintomáticos, sino que se deben incorporar otras variables y dimensiones del paciente.

Algunos autores en Inglaterra han comenzado a realizar esto, encontrando la presencia de dos perfiles llamados depresión compleja y depresión no compleja que se diferencian en función de variables distintas a las sintomáticas como ansiedad, trabajo, ajuste social, trastorno de la personalidad y datos sociodemográficos.

Este estudio tuvo como objetivo hacer una primera aproximación a este tema en un país latinoamericano como Chile, buscando identificar y describir subgrupos de pacientes que presentaban depresión.

Reportamos los resultados de 243 pacientes, que consultan a psicoterapia en 3 centros de atención ambulatoria privadas en Santiago de Chile.

A cada paciente consultante a psicoterapia se le invitó a participar telefónicamente y de aceptar, asistir media hora antes de su primera sesión. En ese momento un ayudante en terreno lee junto al paciente la carta de consentimiento y aplica un instrumento de sintomatología depresiva, de tener depresión ingresa al estudio. Posterior a la sesión se le entrega un sobre cerrado que contiene instrumentos que miden las siguientes dimensiones: sociodemográficos, comorbilidad con otros síntomas, estilos depresivos (autocrítico o dependiente), funcionamiento de la personalidad, experiencias adversas en la infancia, apego en relaciones actuales y cantidad y satisfacción con las redes sociales actuales. Este sobre debía ser entregado por el paciente la próxima sesión.

El análisis de datos consistió en utilizar Inteligencia Artificial incluyendo en el análisis, todas estas variables que han mostrado ser relevantes en la depresión no solo en su diagnóstico, sino que también en su pronóstico terapéutico.

Los resultados identificaron tres grupos de pacientes, que definimos como depresión simple, depresión moderada y depresión compleja.

El perfil de la depresión compleja mostró una mayor sintomatología, una baja integración del funcionamiento de la personalidad, una alta dependencia y autocrítica, la presencia de experiencias adversas en la infancia, un apego inseguro, y una baja cantidad y satisfacción con las redes sociales reales. Por otro lado, el perfil de la depresión simple mostró menos puntuaciones en cada una de las variables referidas anteriormente, excepto por una alta cantidad y satisfacción con las redes sociales y una alta presencia de las cinco grandes dimensiones de la personalidad.

Discusión. Este estudio confirma la heterogeneidad de los pacientes con depresión en dimensiones que van más allá de lo sintomatológico. La incorporación de estas variables al momento de ver a un paciente permitiría considerar distinciones en términos de decisiones clínicas, con el objetivo de intervenciones personalizadas y hechas a medida. Aún quedan por realizar estudios, como observar

la evolución durante los procesos de psicoterapia y el éxito terapéutico de cada uno de estos perfiles.

**PSICOTERAPIA DIALÓGICA Y COLABORATIVA:
UN LLAMADO A LA REFLEXIÓN ESCUCHANDO MÚLTIPLES VOCES.**

Oriana Vilches-Alvarez M. Sc

Oriana Vilches-Alvarez M. Sc (anairova2@gmail.com)

Psicoterapeuta y supervisora acreditada

Terapeuta de parejas, familia y adolescentes

Centro Construcción Social. Terapia dialógica y colaborativa

Contacto: anairova2@gmail.com

Palabras claves: psicoterapia dialogica, psicoterapia colaborativa

INTRODUCCIÓN

Este trabajo teórico está sustentado en los planteamientos Socioconstruccionistas y apoyado en la experiencia clínica y como formador y supervisor de terapeutas. Ello me permite plantear lo observado acerca de la necesidad de la especialización clínica de los psicólogos ya sean recién graduados o no.

El trabajar en diversas universidades del país me ha demostrado que las mallas curriculares son un esfuerzo e intento institucional de entregar una formación integral al alumno. Sin embargo, el psicólogo al salir al campo laboral vivencia que su formación es lo llamado “generalista” y que sólo le permite tener un bagaje y visión general de los diferentes modelos y líneas terapéuticas, pero que aún no ha podido profundizar en las conceptualizaciones teóricas que están a la base de ello ni integrarlas para que sustenten su accionar como terapeuta, con seguridad y certeza de lo que está haciendo. Sólo esa profundización le permitirá asimilar y asumir los fundamentos teóricos que los sustentan y a su vez escoger e integrar personalmente un modelo específico que le dé seguridad laboral.

Más aún, al intentar entrar al campo laboral muchas veces le piden especialización en algún modelo teórico, la cual a su vez debe financiarse por sí mismo. Una contradicción ya que no está preparado respecto a que camino u orientación elegir con ese “barniz” que ha recibido durante sus estudios. Se dicen a sí mismo los alumnos “me interesa tal enfoque, donde y como lo adquiero”. Ese es uno de los primeros dilemas ya que dado el sistema económico- político- social de nuestro país y de muchos de Latinoamérica esa formación debe pagarse. continúan sus dudas y preguntas ¿Cómo lo pago si aún estoy sin trabajo? Me introduzco en internet y me aparecen decenas y decenas de programas. Cómo los selecciono? por el precio? por el curriculum de los

docentes? por el tiempo que se estipula en el formarse? Dos años mínimo? Y se dice a sí mismo “nuevamente me encuentro con dificultades y limitaciones sobre tener el tiempo, el dinero y más aún la claridad de lo que me puede servir profesionalmente”

Es por esto pensé, que en este conversatorio, debía y podía dar tiempo a una reflexión y conversación con el público para dejar un mínimo de ideas que les diera luces sobre posibles incógnitas de un psicólogo que desea escoger el camino de la psicoterapia o plantearse nuevas interrogantes para cambiar de dirección en el camino escogido o caminar paso a paso observando lo ya realizado y clarificar las dudas que se le han presentado.

Yo me formé durante mi pregrado en la Universidad Católica de Chile, en el marco teórico de psicoanálisis. En el año 1973, me traslade a Venezuela e ingrese a trabajar a un Centro Privado de rehabilitación infantil donde debía trabajar con la línea conductual – atendiendo a niños con autismo y déficits diversos y a sus familias. Ello, me llevó a ingresar a un Magister en la Universidad Simón Bolívar en la línea de Terapia del Comportamiento. Al observar, ver, experimentar y sentir que no tenía las habilidades ni herramientas para trabajar con tanto déficit cognitivo, comportamental y relacional de los niños y de sus familias, opté por formarme en el enfoque sistémico en Terapia familiar

Al regresar a Chile después de 20 años en Venezuela, con diplomados, postítulos y un Magister aterrizo al único lugar de trabajo que me reciben, un hospital infantil donde el equipo de terapia familiar se había iniciado y estaba estudiando Contruccionismo Social (revisando autores como Lynn Hoffman, Kenneth Gergen, Tom Andersen, John Shotter, Helen Anderson, Harry Goolishan, entre otros).

Rápidamente les señalo cómo llego yo acá a este lugar con un horizonte a lo lejos luminoso, pero habiendo recorrido caminos pavimentados, otros pedregosos, otros con quebradas que cruzar hasta llegar a éste donde me siento que puedo hacer un alto, mirando en forma alternada hacia atrás y hacia el horizonte para dar pasos seguros hacia adelante, con nuevos aprendizajes, pero en especial el llevar a la práctica lo que creo y me da sentido a mi vida profesional.

El compartir con un otro, nuestras ideas y reflexiones, el estar abierto a nuevas posibilidades y comprensiones, aceptando la diversidad en todo sentido pero especialmente de los juicios críticos en cuanto a nuestra teoría ya sea de la psicología o de otras ciencias y comprensiones. Ello me permite ampliar y complejizar mi percepción del mundo de las ideas y de las acciones, en este mundo tan agitado en este momento siguiendo normas establecidas por otros que luchan por área de la salud física y mental.

Dentro de la adversidad de la pandemia del Covid-19 que estamos viviendo, mi enfoque teórico el Construccionismo Social, me permite centrarnos en los recursos y en las oportunidades que hemos tenido por estar en cuarentena, aunque con limitaciones de espacio, desplazamiento y compañía de quienes son los más cercanos y necesarios pero con tiempo para realizar otras actividades, como es el participar en Congresos, Webinars, Seminarios. Es decir no nos focalizaremos en las fragilidades y falencias de la adversidad.

Eso significa que gozo mi trabajo, no me canso aunque trabaje horas y horas en el día, cada día y cada intercambio con uno o más consultantes, con colegas, familia y amigos. Son los momentos de interacción que me permite ver, escuchar, compartir y co-crear nuevas alternativas de significado que dan sentido a mi vida y, espero y creo, que también a los otros.

CAMBIO DE LA EPISTEMOLOGÍA QUE FUNDAMENTA LA TERAPIA. CONSTRUCCIONISMO SOCIAL

Bajo estas ideas filosóficas del Construccionismo Social, aplicadas a la terapia, existen diversos modelos teórico- prácticos - la terapia centrada en soluciones, terapia narrativa, terapia dialógica, terapia colaborativa. En este conversatorio presentaré las conceptualizaciones básicas con que trabajo en lo que yo llamo Terapia dialógica y colaborativa, la cual está sustentada en el Construccionismo Social.

Ésta es una postura filosófica, que destaca que debemos tener **una postura crítica** hacia la manera de entender el mundo y hacia los conocimientos dados por sentido como verdaderos. Nos invita a desafiar la visión de que el conocimiento convencional está basado en una observación de una manera real y objetiva del mundo (evoqué la situación cuando trabajé en investigación sobre el comportamiento del niño y aún de los maestros en el aula, registrando el comportamiento cada periodo de tiempo que nosotros establecíamos y que dábamos certeza que lo por nosotros observado, esa era la realidad)

Usábamos diagnósticos individuales, ya que las circunstancias sociales, históricas y políticas dan origen a vocabularios particulares llevándonos a diferentes conceptualizaciones diagnósticas, precisas y validadas como que eso era y es la realidad de esos niños, alumnos, profesores, aulas de clase, familias y relaciones familiares, etc. Nuestras indicaciones, recomendaciones se basaban en esa verdad y realidad observada y creada por nosotros como expertos

Cambio de perspectiva teórica y práctica, como terapeuta

Ahora transcurrido mi tiempo de práctica y formación profesional estoy cierta que, las vicisitudes de los procesos sociales modifican la comprensión de los fenómenos, en nuestro caso de la psicología y la especialización en psicoterapia y del mundo social y cultural que nos rodea. Las categorías con que comprendemos el mundo no corresponden necesariamente a categorías reales, son producto de las relaciones e interacciones en el mundo. Debemos comprender que las categorías construidas por la comunidad científica, se van divulgando por los medios de comunicación de masas y se van generalizando, pero que sin embargo estas perspectivas son abandonadas cuando son cuestionadas dentro una comunidad y cuando éstas son modificadas por procesos históricos vividos.

Basta ejemplificar con la modificación y diversidad de diagnósticos (ya no existe el diagnóstico de histeria, la homosexualidad no es una enfermedad, los que presentan alcoholismo ya no son delincuentes que llevan a la comisaría si los encuentran en la calle) a través de la historia de la psicoterapia que se han ido transformando en la medida de la transformación y construcción de nuevos modelos teóricos, lo que nos llevará a desafiar las tradiciones y prácticas profesionales. Esta postura filosófica y de vida –Construccionismo Social- permite plantear que lo que llamamos conocer son formas de percibir. La percepción del mundo es diversa según diferentes sean las visiones de los observadores y que ellas dependen de factores personales incluyendo lo **biográfico, histórico y cultural**. Es decir, la génesis del conocimiento es producto resultante de las relaciones sociales, en la vida comunal, es una construcción social resultado de la acción colaborativa de personas en relación.

Cambio de perspectiva teórica y práctica como terapeuta. El uso del lenguaje.

En este cambio tanto de lo teórico como lo práctico, el otro aspecto interesante a considerar es el uso del lenguaje. El lenguaje es estructurado en un sinnúmero de discursos, y el significado de cualquier significante, depende del contexto del discurso en el que está siendo usado. Ese conocimiento es resultado de la acción colaborativa de personas en relación, que generan nuevas explicaciones.

Cada diferente construcción en la práctica discursiva trae consigo una diferente acción comunicacional la cual adquirirá un significado sólo cuando sea producto de dos personas en relación, entre hablante y respondiente y viceversa, en una conversación dialógica.

Lo mismo sucederá a través del diálogo reflexivo y en colaboración, en una relación e interacción entre terapeuta y consultante. Cuando uno de ellos pregunta y el otro responde,

alternadamente, sólo así se logra una conversación que permite ir ofreciéndose mutuamente nuevas alternativas y posibilidades de interpretación y comprensión del discurso y la narrativa que se está desarrollando.

Cuestionamientos llevan a un giro en el accionar terapéutico

Todos estos cuestionamientos (es la realidad objetiva, la importancia del uso del lenguaje, los cambios epistemológico y luego teóricos y prácticos en psicoterapia) llevan a una relación diferente entre terapeuta y consultante/es permitiendo un enriquecimiento de la comprensión mutua de lo conversado que muchas veces es un dilema- no una enfermedad posible de clasificar y menos medicar- de quien acude a una sesión de terapia en la cual la temática se va disolviendo ante nuevas narrativas construida en esa interacción entre consultante y terapeuta.

Qué importancia tiene el uso de las palabras en esa relación terapeuta consultante/cliente/paciente?

Las palabras, no tienen una esencia en sí misma sino tienen un significado dependiendo del contexto en que se usan, la frase donde están incluidas y todos los elementos que la acompañan ya sea la prosodia, la cualidad de la voz, la postura corporal, la mirada, el movimiento de las manos. En el diálogo que se va construyendo se suprimen las instrucciones, los calificativos, los juicios valoricos, las instrucciones normativas. Sólo se utilizan preguntas y respuestas en forma alternada entre los participantes

Aún la cercanía física entre terapeuta y consultante, es importante. Si tiene un escritorio entre ambos, si está en una posición físicamente más alta, si el terapeuta está sentado en un sillón de cuero y el consultante en una silla, etc.

Las palabras que se usan transmiten las visiones que cada hablante tiene del mundo que lo rodea y de las interacciones que allí ocurren. Esas visiones están impregnadas de significados personales, propios, únicos. Por ello el terapeuta inmerso en esa nueva realidad que es la sesión o espacio terapéutico formará parte de esa red de significados que se va transmitiendo y co-creando en el lenguaje. Las palabras van construyendo el mundo de cada quién (terapeuta y consultante/es) y las enlaza de tal manera que le permiten construir una historia de su vida ya sea de dicha, armonía, felicidad o de tristeza y desastre.

Todos tenemos historias que contar cuando nos preguntamos quienes somos y traemos desde la memoria todos los hechos y experiencias que nos han constituido como un ser con una identidad no estática, sino en permanente desarrollo. Los consultantes irán narrando su

problema y para ello escogerán todos los elementos que les aparecen como importantes de transmitir y los integrarán y engarzarán en un relato secuencial construyendo una historia.

Esa es la historia relevante del momento y su contenido como su expresión verbal y gestual transmitirá el dilema que desea “desenredar” para vivir mejor en el contexto y mundo que ha construido en ese vivir su vida. Si el diálogo se entrapa se traen nuevas voces a la reunión y a través de preguntas se puede lograr ¿que cree que su esposo diría al escucharla en esa opinión? ¿Qué dirían sus hijos? Sus amigas ? Se traen nuevos personajes a la reunión ¿a quién le gustaría invitar para que nos acompañara?

Será el rol del psicólogo clínico y/o psicoterapeuta quien comprendiendo que día a día el mundo se construye a través de las palabras, quién utilizará junto con el consultante la reflexión y el diálogo, evocando diferentes contextos, múltiples voces, los que traerán a sesión y así el consultante co-construirá con el otro, en sí mismo nuevos recursos, nuevos significados, nuevos sentimientos y emociones, y nuevas alternativas de acción, para co-construir un mundo que le un sentido diferente a su vida el cual si vale la pena vivir.

IMPACTO DE LA AUTOCRITICA Y DEPENDENCIA EN EL FUNCIONAMIENTO DE LA PERSONALIDAD Y APEGO ADULTO

Morales, F.; Dagnino, P^{1,2,3}; Escobar, K¹; Ugarte, M¹.

1Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado

2Instituto Milenio para la investigación en la Depresión MIDAP

3Centro de Investigación en Psicoterapia CIPSI

Contacto: Felimoralesgarrido@gmail.com

Palabras clave: Depresión, Personalidad, Apego adulto.

La depresión tiene efectos adversos en la calidad de vida de las personas y es uno de los principales problemas de salud a nivel mundial, lo que conlleva un alto costo social y un desafío para las políticas públicas en temas de salud mental. En Chile se estima que el 15,8% de los habitantes presentan síntomas depresivos, de los cuales el 10% corresponde a hombres y el 21,7% a mujeres.

Blatt y colaboradores elaboraron un modelo comprensivo desde la experiencia de enfermedad, en la que la depresión es el resultado de la interacción de elementos biológicos, psicológicos y ambientales que exacerbaban el desarrollo de dos dimensiones: una dependiente relacionada a poder establecer relaciones interpersonales estables y satisfactorias, y otra autocrítica ligada a la autodefinición. Estudios señalan que la exacerbación de una de estas dimensiones se relaciona a un bajo funcionamiento estructural de la personalidad y con estilos de apego inseguro, aumentando la posibilidad de un transcurso desfavorable de la depresión y una menor respuesta al tratamiento psicoterapéutico.

Ante esto, el objetivo de la investigación fue comprobar el efecto mediador de las dimensiones de la experiencia depresiva entre el funcionamiento estructural de la personalidad y los estilos de apego ansioso y evitativo en la adultez. Se realizaron cuatro análisis de senderos y correlacionales entre las variables de estudio con en el software 2

estadístico “Rv4.0.1” y el paquete “Lavaan”. En dos pares de análisis la variable dependiente fue el apego ansioso, mientras que en el resto la variable dependiente fue el apego evitativo. Del mismo modo, en dos pares de análisis la variable mediadora fue dependencia y en los otros dos pares la variable mediadora fue autocrítica, en los cuatro modelos se estimaron mediaciones parciales, permitiendo que la variable predictora, en este caso el funcionamiento de personalidad tenga un efecto directo sobre la variable dependiente.

La muestra consta de 240 pacientes consultantes por sintomatología depresiva en Centros de Atención de Salud Mental y Centros de Atención Psicológica Universitarios de la Región Metropolitana de Chile, de los cuales el 70,7% corresponde a mujeres y la edad promedio es de 32,8 años. A los pacientes se les aplicó una serie de instrumentos: Inventario Depresivo de Beck (BDI-IA); Cuestionario de Funcionamiento Estructural de la Personalidad (OPD-SQ); Escala de Experiencia en Relaciones Cercanas (ECR); Cuestionario de Experiencias Depresivas (DEQ).

Los resultados muestran que el funcionamiento estructural de la personalidad está mediado y positivamente relacionado con el apego ansioso y con la dimensión tanto autocrítica como dependiente. Encontrando una leve pero mayor correlación con la dimensión autocrítica, lo que corrobora la conceptualización de la autocrítica como disfuncional y un factor de riesgo para la depresión, dada la tendencia a experimentar sentimientos de inferioridad, fracaso y culpa. Del mismo modo, el apego ansioso se encuentra mediado y positivamente relacionado con ambas dimensiones de la depresión, al estar presente un fuerte deseo de intimidad y miedo al rechazo, mientras que el apego evitativo se encuentra leve y negativamente relacionado solo con la dimensión autocrítica.

Considerar la depresión como una entidad compleja y de difícil delimitación, con una etiología multifactorial y una expresión clínica heterogénea, demuestra la necesidad de identificar los elementos que se interrelacionan y aumentan la posibilidad de desarrollar y cronificar la depresión, para lograr un tratamiento farmacológico y psicoterapéutico que se adecúe a las especificidades de cada paciente. Incorporar el funcionamiento de la personalidad y los estilos de apego permite una comprensión y predicción más acabada de la depresión, ya que tanto los pacientes autocríticos como dependientes tienen diferentes necesidades, formas de vincularse, predisposiciones a estresores y maneras de responder a intervenciones psicoterapéuticas.

Finalmente, los resultados del presente estudio deben ser considerados con algunas limitaciones, dado que se basan en datos recopilados mediante auto-reporte, sumado a que no existe un grupo de control y la gran mayoría son mujeres. Destacando que estudios actuales han puesto de relieve

considerar el género y el nivel socioeconómico, así como las experiencias adversas en la infancia y las patologías físicas en el tratamiento de la depresión.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: NUEVOS DESAFÍOS DE INCLUSIÓN EN LA CÁTEDRA DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA.

Albornoz, A. F.

Universidad Nacional de Jujuy - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Contacto: anaflorenciaalbornoz6@gmail.com

Palabras clave: Psicología Evolutiva - Evaluación de los Aprendizajes - Inclusión - Discapacidad

El presente trabajo se realiza desde una cátedra de primer año denominada Psicología Evolutiva en la carrera de Licenciatura en Educación para la Salud perteneciente a la Universidad Nacional de Jujuy – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales sobre los procesos de evaluación e inclusión educativa.

Esta experiencia tuvo como objetivo conocer como vivencian los estudiantes en situación de discapacidad auditiva las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra de Psicología Evolutiva de la carrera de Licenciatura en Educación para la Salud. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas con la colaboración de la Profesional Intérprete en Lengua de Señas Argentina (LSA), en relación a sus experiencias en el transcurso del dictado de clases por el año 2019. Se ha podido reconocer, por medio de sus discursos, las diversas representaciones en torno a los dispositivos de evaluación relacionados con sus trayectorias educativas y significados que adquieren la actual práctica educativa universitaria.

A modo de conclusión, se considera que, para poder hacer efectiva la inclusión de personas en situación de discapacidad en el nivel superior universitario, respetando su pleno derecho a recibir educación de calidad, es necesario llevar a cabo ciertos procesos de innovación educativa. El desafío que tenemos como universidad consiste en incluir a todos los estudiantes y garantizar oportunidades iguales y personalizadas, transformando las propuestas homogéneas en propuestas pedagógicas que atiendan a la diversidad.

Introducción

La Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) comprende cuatro facultades, que son a saber: Facultad de Ciencias Agrarias (FCA), Facultad de Ciencias Económicas (FCE), Facultad de Ingeniería (FI) y Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS). En los últimos años, esta última vivenció un

incremento en su matrícula debido a diversos acontecimientos, tales como el cierre del dictado de los primeros años de las carreras de los Institutos de Educación Superior (IES), como también, el crecimiento de la oferta académica, que diera lugar a la creación de nuevas carreras de grado, posgrado, y nuevas sedes al interior de la provincia.

La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), es una de las casas de altos estudios que aloja el mayor porcentaje de estudiantes en situación de discapacidad, ahora bien, a pesar de que el derecho social a la educación queda garantizado en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo por la Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional, persiste la presencia de ciertos obstáculos en la trayectoria universitaria de los mismos.

Así, este trabajo desarrolla la perspectiva a la que se adhiere, desde la cátedra de primer año denominada Psicología Evolutiva en la carrera de Licenciatura en Educación para la Salud, sobre los procesos de evaluación e inclusión educativa.

Objetivo

Esta experiencia tuvo como objetivo conocer como vivencian los estudiantes en situación de discapacidad auditiva las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra de Psicología Evolutiva de la carrera de Licenciatura en Educación para la Salud perteneciente a la Universidad Nacional de Jujuy – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Metodología

En el año 2019, se realizaron entrevistas semiestructuradas (Yuni y Urbano, 2006), a 20 (veinte) jóvenes en situación de discapacidad auditiva ingresantes a la carrera de Licenciatura en Educación para la Salud, con la colaboración de la Profesional Intérprete en Lengua de Señas Argentina (LSA), en relación a su experiencia en el transcurso del dictado de clases de la cátedra de Psicología Evolutiva.

De este modo, a través de reflexiones realizadas desde el rol docente y de los discursos de los estudiantes en el trayecto académico y profesional realizado, se ha podido reconocer, las diversas representaciones en torno a los dispositivos de evaluación relacionados con sus trayectorias educativas y significados que adquieren la actual práctica educativa universitaria.

Resultados

La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), es una de las casas de altos estudios que aloja el mayor porcentaje de estudiantes en situación de discapacidad. Sin embargo, en el año 2019, ingresan por primera vez 20 (veinte) estudiantes en situación de discapacidad auditiva a un nivel superior universitario en la Provincia de Jujuy a cursar la carrera de Licenciatura en Educación

para la Salud - Sede San Salvador de Jujuy. Esta carrera está constituida por un total de 21 materias estructuradas desde primer a quinto año, en su mayoría cuatrimestrales.

La cátedra de Psicología Evolutiva se desarrolla en el segundo cuatrimestre del primer año, por un equipo compuesto por: docente adjunto, jefe de trabajo prácticos, ayudante de primera, y, adscriptos estudiantes y/o egresados. El dictado de clases, se dividen en teóricas y prácticas, ambas instancias de cursado presencial. Las primeras se centran en desarrollar contenidos de la cátedra a todos los estudiantes inscriptos en la misma, mientras que las segundas, se caracterizan por ser comisiones en grupos reducidos en que se generan producciones grupales.

Así, el ingreso a la educación superior para muchos jóvenes y adultos, según Bouciguez, Irassar, Modarelli, Nolasco, Suárez, y Berrino (2013), se encuentra cargado de expectativas, miedos, y deseos de iniciar esta nueva etapa de aprendizajes, en palabras de los estudiantes se menciona: “nunca me imaginé ingresar a la facultad, pensé que iba a dedicarme a un oficio”, “pensé que al terminar el colegio secundario no iba a poder estudiar más”.

Según Rascovan (2018), para las personas en situación de discapacidad, ingresar a la educación superior constituye un reto en la medida que intentan atender sus necesidades y particularidades lingüísticas y culturales, articuladas además con las demandas de un contexto que exige habilidades sociales, laborales, comunicativas y académicas. Tal es así, que este ingreso se funda en expectativas previas, representaciones de sí mismos y de sus posibilidades de continuar estudios.

Durante el desarrollo de clases los estudiantes en situación de discapacidad auditiva compartieron sus experiencias sobre la escuela primaria y secundaria, por aquellos años, mencionaron cómo, en sus primeros años de escolarización, el contexto educativo pretendía que cada uno de ellos pudiera expresarse a través de la lengua oral, ya que, “debían adaptarse a demás compañeros y docentes”. A su vez, mencionaron cómo se fortalecieron ciertas relaciones de dependencia hacia intérpretes, o incluso de familiares que los acompañaban constantemente para poder comunicarse.

La evaluación significó para ellos “momentos de control”, “estamos acostumbrados a las evaluaciones, desde pequeños asistimos a muchos profesionales que nos ayudaron en nuestros diagnósticos”, como también, el lugar de un Otro que acompañó en estos procesos académicos: “recuerdo a mi madre preocupada por cómo me iba a ir”, “los intérpretes son fieles compañeros”, “recuerdo que siempre me acompañaba mi seño de educación especial en las evaluaciones”.

En los discursos sobre la escuela primaria mencionaron: “todos los sordos fuimos a la misma escuela, la escuela para sordos”, “las evaluaciones desarrollaban junto a compañeros y docente que tenía conocimientos de lengua de señas argentina (LSA), eran exámenes en partes escrito, y

parte, en lengua de señas argentina (LSA), pero no entendíamos muy bien como era ese proceso”, como también, “las notas se hablaban con nuestros padres al final del curso, nosotros no comprendíamos ese proceso”.

Sobre sus experiencias en la escuela secundaria manifiestan: “todos o la mayoría de nosotros asistimos en diferentes años a una misma institución educativa nocturna en la capital de la provincia”. En los discursos se destaca: “teníamos una sola intérprete, muchas veces la intérprete no podía asistir a clases y la remplazaba algún compañero oyente, en las evaluaciones ocurría lo mismo”, “en el colegio secundario todo fue muy diferente, no estudiaba en compañía para las evaluaciones, pero en ocasiones me ayudaban mucho mis compañeros”, y, “cuando eran las evaluaciones las dábamos al final del año frente a los compañeros, la profesora y la interprete, tenía mucho miedo, me sentía solo”.

Se puede señalar, como mencionan Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos (2010), la evaluación de los aprendizajes como campo y problema, estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, alejada de un proceso de autoría de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o la transferencia de algunos temas o problemas.

De este modo, se puede decir que los aprendizajes que se vivencian en las instituciones educativas en términos de experiencia vital, afectiva y social, es uno de los espacios privilegiados en los que la subjetividad se construye en medio de un complejo entramado de múltiples relaciones, que no son vivencias aisladas, sino más, bien compartidas, trayectorias educativas que atraviesan y nos significan (Hoyos Gutiérrez, 2015).

La práctica, entonces, comprende múltiples procesos (Souto, 2014), entre ellos cabe mencionar el afectivo, que se encuentra constituida por formas de decir, hacer y ver el mundo. Formas de relacionarse con los sujetos, con sí mismo, el mundo, representaciones, saberes, formas de actuar y de sentir que aprendemos en nuestro paso por el sistema educativo.

Si bien la enseñanza es una práctica en la que se realizan procesos interactivos múltiples, en algún sentido, se constituye en una propuesta singular, donde el docente concreta en torno al conocimiento, una manera de compartir, y construir en el aula (Monetti, 2020).

Uno de los aportes para la práctica educativa, resulta ser la importancia del rol docente, responsable de la selección de medios, técnicas, procedimientos, recursos y habilidades que en su conjunto conforman la didáctica destinada a apoyar a los estudiantes en acciones de aprendizaje, identificando debilidades y fortalezas, buscando estrategias de resolución y aplicación en relación a la singularidad de cada uno, para lograr aprendizajes significativos.

En relación a los procesos de evaluación de las asignaturas en la FHyCS - UNJU, los docentes rigen su práctica desde un reglamento académico, en que se establece cierto porcentaje sobre: asistencia, trabajos prácticos, y determinada nota numérica en exámenes parciales, a fin de establecer la situación de cada estudiante.

Según los discursos de los jóvenes, las primeras instancias evaluativas en el nivel superior universitario se relacionaron con ciertos obstáculos (Anijovich y González, 2011): “fueron propuestas de tipo múltiple opción, o instancias escritas, sin embargo, logramos comunicar y establecer la necesidad de generar espacios accesibles”, “espacios en que cada uno de nosotros pueda desenvolverse desde otros lugares en nuestra lengua de señas argentina (LSA)”.

Como parte de la innovación realizada desde la cátedra de Psicología Evolutiva, uno de los grandes aportes fueron los dispositivos móviles de los estudiantes. Se logró emplear mediante autorización del equipo docente y profesional intérprete la grabación en vivo a través de redes sociales de cada una de las clases.

Además, colaboraron en conformar nuevas instancias evaluativas, como ser: entrevistas y observaciones en trabajos de campo, elaboración de glosarios, textos resúmenes en lengua de señas argentina (LSA), elaborados por la profesional intérprete, estudiantes y equipo de cátedra.

De este modo, desde la cátedra de Psicología Evolutiva, y, en relación a las normativas vigentes, se construyeron procesos de significación comprendiendo a la misma desde instancias procesuales, y de acercamiento a los estudiantes.

La evaluación pudo ser vivenciada como nuevos encuentros, en relación a una evaluación formativa (Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos, 2010), la cual, centra sus acciones en componentes vinculados con la producción de información que orienta las decisiones de cada uno de los actores involucrados: “estas situaciones son muy diferentes a lo que vivimos en el primer cuatrimestre”, “podemos expresarnos libremente y construir nuevos instrumentos evaluativos para los compañeros que ingresen posteriormente a la universidad”, “construimos con ayuda de los profesores nuevas formas y dispositivos para los compañeros en situación de discapacidad”.

En este contexto, las evaluaciones resultaron grandes aprendizajes posicionándose como creadores de nuevos dispositivos junto a sus compañeros de estudio, como expresa Fernández (2012), la autoría: “el proceso y el acto de producción de sentidos, el reconocimiento de sí mismo como protagonista o participe de tal producción” (p. 117).

Así, a raíz de lo señalado anteriormente, resulta importante enunciar el art. 13, inc. f, de la Ley N°25.573 Ley de Educación Superior, el cual menciona: “Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos

necesarios y suficientes". De esta manera, contribuir hacia una evaluación de los aprendizajes en igualdad de oportunidades y desde la equidad, no debería resultar únicamente en modificar cierto accionar, sino, en promover instancias de debate sobre la inclusión como derecho en que se haga participe a toda la comunidad educativa.

La idea de cambio o mejora educativa, ligada a la innovación educativa (Zabalza, 2002), no es tarea fácil, es por ello que se considera que éste será nuestro desafío, construir instancias evaluativas inclusivas capaces de potencializar los procesos de sistematización de información, indagación, problematización, y resolución de problemas.

Discusión y Conclusiones

A modo de conclusión, se considera que, para poder hacer efectiva la inclusión de personas en situación de discapacidad en el nivel superior universitario, respetando su pleno derecho a recibir educación de calidad, es necesario llevar a cabo ciertos procesos de innovación educativa.

Parte de la propuesta de innovación en la cátedra de Psicología Evolutiva, fue proponer diferentes instancias y formatos de evaluación de tipo formativa, como también, en miras a un nuevo año académico 2.020, partir desde un dispositivo de evaluación como un proceso de retroalimentación tanto para docentes como estudiantes, contribuyendo a través del mismo posibilidades, potencialidades y autorías.

La educación inclusiva supone una actitud y un compromiso de la institución educativa y sus actores con la tarea de contribuir a una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes. Se centra en la presencia, participación real y logro en términos de resultados valorados e implica combatir cualquier forma de exclusión al tiempo que se considera un proceso que nunca se da por acabado.

El desafío que tenemos como universidad consiste en incluir a todos los estudiantes y garantizar oportunidades iguales y personalizadas, transformando las propuestas homogéneas en propuestas pedagógicas que atiendan a la diversidad.

Esto incluye tomar medidas para prevenir y abordar todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso, participación y finalización de la educación, así como en los procesos y los resultados de aprendizaje. Es decir, aprender a convivir aprendiendo a respetar y valorar otras formas de ser y aprender, en que los fundamentos sean la inclusión y equidad en la política educativa para lograr así una educación de calidad.

Bibliografía

- Anijovich R. y González C. (2011) *"Evaluar para Aprender. Conceptos e Instrumentos"*. Buenos Aires.
- Bouciguez, M. B., Irassar, L. E., Modarelli, M. C., Nolasco, M. R., Suárez, M., y Berrino, M. I. (2013). "Transición y articulación: Un análisis de acciones instrumentadas". *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 2(4), 17-27.
- Fernández, A. (2012) *"Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento"*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Hoyos Gutierrez; J. G. (2015). *Aproximación a una cartografía del dispositivo escolar y la construcción de subjetividades*. Trabajo de grado para optar al Título de Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá.
- Ley N°25.573. Ley de Educación Superior. Publicada en el Boletín Oficial, 15 de marzo de 1994. Argentina.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Publicada en el Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006. Argentina.
- Monetti, E. (2020) *"Los supuestos epistemológicos del conocimiento didáctico"*. Ficha de cátedra. Bahía Blanca. Mimeo.
- Rascovan, S. (2018) *"Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias sociocomunitarias en los bordes"*. Buenos Aires. Noveduc.
- Souto, M (2014) "Introducción: Didáctica General y didácticas especiales: aportes para la discusión". En Malet, A. y Monetti, E (comps). *"Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente"*. Buenos Aires.
- Yuni, J., y Urbano C. (2006) *"Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación"*. Córdoba. Brujas.
- Zabalza, M. A. (2002) *"La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas"*. Narcea S.A. Ediciones.

BITÁCORAS DE INVESTIGACIÓN, SUBJETIVIDAD Y PRÁCTICAS EN CONTEXTO EN LA FORMACION DE PSICOLOGÍA

Bastacini, M.C

Facultad de Psicología, Educación y Relaciones Humanas- Universidad de la Cuenca del Plata

Contacto: Bastacinimaria_cen@ucp.edu.ar

Palabras claves: Investigación, formación en psicología

Resumen:

Un primer rasgo característico de la investigación con enfoque cualitativo, es el lugar que ocupa el investigador en el proceso, apartándose de la idea de un profesional distante, aséptico y reconociendo que bajo este enfoque, el mismo se inscribe en procesos de mutuas implicaciones. Por tanto, el profesional se sumerge dentro del contexto, en que desarrollará su proyecto. El investigador ha de experimentar el significado que dan los sujetos a su "mundo", conocer su lenguaje, comprender sus emociones, descubrir sus valores. En esa perspectiva, él mismo se ve implicado en procesos que tocan su propia subjetividad.

El presente trabajo se propone describir el lugar de la subjetividad en las prácticas de Investigación psicosocial, en clave del enfoque cualitativo. Se trata de desmontar expresiones de significado que se presentan en los procesos de investigación y más específicamente en las prácticas en contexto, de la carrera de psicología de la Universidad de la Cuenca del Plata. Por tanto, su objetivo central es Indagar en los componentes de subjetividad que se manifiestan en las prácticas de investigación psicosocial de la carrera de Psicología

Se ha realizado un trabajo de indagación, a partir de testimonios de estudiantes, plasmados en producciones documentales, registro bitácora individual, bitácora grupal, evaluaciones y exposiciones en clase.

Acerca de los registros que documentan el trabajo de campo, vamos a detenernos en el Registro bitácora que puede ser individual o grupal. La bitácora es un cuaderno en el que se reportan los avances y resultados preliminares de un proyecto de investigación. En él, se incluyen con detalle, las observaciones, ideas, datos, actividades que se llevan a cabo, denominadas "trabajo de campo".

Entre los principales resultados del trabajo podemos destacar expresiones y significados que dan testimonio de los componentes de subjetividad, que se ponen en juego en la tarea investigadora, y

que interpelan al desarrollo de competencias y habilidades profesionales, que son la razón de ser de la tarea investigadora.

En suma como resultante de este estudio, podemos decir que, la mayor parte de los consultados ha expresado que las prácticas en terreno han dejado un considerable saldo positivo, como instancia de aprendizaje, en tanto los enfrenta a una realidad de turbulencias e imprevistos. Podemos decir que, les permite reconocer escenarios, enfrentarse con obstáculos y facilitadores, como así también desplegar capacidades de negociación y concertación para el logro de los objetivos. Desde el lugar docente se estima que la cátedra constituye un dispositivo que articula las dimensiones teórico prácticas, tornando a la experiencia en un espacio de aprendizaje significativo.

Consideraciones Conceptuales:

Tomando como referencia los aportes de Vasilachis de Gialdino (2006), que se expresa extendidamente sobre los rasgos de la investigación cualitativa, en este trabajo pondremos el foco en la perspectiva de los participantes y su diversidad, entendiendo que en el trabajo en terreno los puntos de vista y las prácticas, difieren en tanto responden a diferentes perspectivas subjetivas y a los diferentes conocimientos sociales vinculados con ellas.

Cuando el investigador accede al campo, enfrenta su visión de la realidad con la que tienen otros. Pone a prueba su visión y percibe cuestiones que reclaman atención en un determinado ambiente o escenario. Pone a prueba la forma de abordar estas cuestiones. Y, en definitiva, pone a prueba sus ideas sobre cómo pueden explicarse las cosas.

A diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa, concibe a la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros, como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo, se transforman en datos. Forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto. (Vasilachis de Gialdino, 2006)

Acerca de los registros que documentan el trabajo de campo, vamos a detenernos en el registro “bitácora” que puede ser de tipo individual o grupal. La bitácora es un cuaderno en el que se reportan los avances y resultados preliminares de un proyecto de investigación. En ella, se incluyen con detalle, las observaciones, ideas, datos, de las acciones que se llevan a cabo, para el desarrollo del trabajo de campo. Se puede ver como un instrumento cuya aplicación sigue un orden cronológico de acuerdo al avance del proyecto.

Según Raúl Alva, “la bitácora es el diario de trabajo” y su elaboración es un paso imprescindible en el transcurso de un proyecto de investigación. Gracias a ello, los experimentos que se realicen posteriormente, pueden ser repetidos en el momento que se desee, obteniéndose los mismos resultados: la bitácora debe guardar las condiciones exactas bajo las cuales se ha trabajado. Además, en ella se pueden escribir ideas e hipótesis derivadas del desarrollo empírico.

La pregunta de investigación:

¿De qué manera se expresan aspectos de la subjetividad de los investigadores estudiantes, en el desarrollo de la tarea de investigación?

Objetivo general:

Indagar en los componentes de subjetividad que se ponen de manifiesto en el trabajo de campo de estudiantes de psicología, en el desarrollo de la tarea de investigación

Objetivos Específicos:

- Describir componentes de subjetividad que se expresan en el trabajo de campo
- Describir aspectos que se ponen de manifiesto al momento de elaborar el registro bitácora.

Justificación:

Este trabajo, apoyado en los presupuestos teóricos del enfoque cualitativo, encuentra en la cátedra Prácticas de Investigación Psicosocial, de 3er año, el laboratorio propicio para poner a prueba los conceptos, a través del desarrollo de las investigaciones que realizan los estudiantes, con inserción en campo. Se desarrollaron 13 investigaciones, respetando rigurosamente los distintos momentos metodológicos y documentando el Trabajo de campo y el proceso a través de un instrumento, la bitácora individual y grupal.

Se procede indagar en la experiencia de los investigadores, de qué modo se expresan aspectos de la subjetividad al momento de emprender la tarea investigadora con perspectiva cualitativa.

Otro elemento que interesa a través de la investigación es el uso de la herramienta “bitácora” y sus implicancias desde la perspectiva individual y colectiva.

El gran desafío que afronta esta propuesta es su carácter indagatorio, formativo y de significado. En primera instancia la indagación busca interrogar a los actores implicados en el proceso, interpelarlos, producir conocimiento, y su carácter formativo radica en rescatar elementos de significado que contribuyen al aprendizaje.

Para llevarlo a cabo hemos utilizado dos interrogantes, planteados a los alumnos como consignas de la evaluación de cátedra, y a partir de ello se realizó la sistematización de los datos que se presentan seguidamente.

La propuesta resulta pertinente en un contexto académico que intenta crecer en modelos y experiencias de “aprendizaje significativo”, en consecuencia el insumo fundamental de enseñanza son los significados que los protagonistas asignan a su experiencia y de qué modo estas, contribuyen con las categorías conceptuales seleccionadas.

Es así que se ha utilizado diferentes fuentes documentales, entre ellas, las evaluaciones, como insumo de investigación. Se ha procedido a indagar en las experiencias, recuperando significados y sistematizándolos de modo de confrontarlos con el sustento teórico que aportan los autores.

Metodología:

Tipo de Investigación: Indagación documental con referente empírico

Enfoque: Cualitativo

Alcance de la investigación: Descriptivo

Alumnos de 3er año que desarrollan Trabajos de investigación a través de la cátedra Prácticas de Investigación Psicosocial

Técnicas de recolección de información: Indagación de documentos

Los interrogantes planteados/ consignas de evaluación

- Cuáles son los componentes de subjetividad que se manifiestan en el trabajo de campo
- Cuáles son los aspectos que se manifiestan al momento de elaborar el registro bitácora

CATEGORIA	TESTIMONIOS/INFORMACION
Subjetividad en el campo	Prejuicios personales xxxxxxx
	Miedo a conmovirme con los testimonios xxxx
	Tratar de ser objetivo con el entrev.
	Subjetividad en las notas de campo
	Imposible ser objetivo 100%
	Pre conceptos/ xxxxxxxxxx
	Surgen Expectativas propias xxxx
	Identificación con los entrevistados/empatía xxx
	Dificultades para mantener la distancia optima
	Negación en la tarea

	Reacción frente a los vínculos
	Cambios en los preconceptos a partir del trabajo
	Conmoción con el trabajo de campo
	Implicación
	Malestar ante los testimonios
	Frustración con los obstáculos
	Inseguridad
	Compara con experiencias personales

Consideraciones Finales

Poner el eje en las experiencias significativas que enfrenta el estudiante en su formación, implica recuperar expresiones de subjetividad que se ponen en juego en los procesos de formación profesional. Es preciso develar elementos que interpelan al estudiante, sus efectos, formas de afrontamiento, y de qué modo estos, pueden servir como disparadores de la reflexión crítica, tan necesaria en la tarea investigadora.

Podemos subrayar en nuestro caso, la fuerte presencia de pre-conceptos/ prejuicios a la hora de acudir al campo, expresados por los propios estudiantes. Las experiencias vividas se evidencian en conceptos tales como, conmoción en el encuentro con las realidades del campo, implicación e imposibilidad de ser objetivos con las experiencias.

Recogemos aquí la perspectiva de los abordajes cualitativos que señalan que los investigadores interactúan, transforman y son transformados, y siendo su actividad relacional se pueden ver afectados.

Es así que los estudiantes, identifican sus propios registros, cargados de subjetividad. No obstante ello, rescatan de manera valiosa los aprendizajes que implica el encuentro con el campo y la superación de preconceptos, a partir de la experiencia.

En gran medida la indagación realizada ha expresado que las prácticas en terreno han dejado un considerable saldo positivo, como instancia de aprendizaje, en tanto los enfrenta a una realidad de turbulencias e imprevistos. Se destaca, que permite reconocer escenarios, enfrentarse con obstáculos y facilitadores, como así también desplegar capacidades de negociación y concertación en campo, para el logro de los objetivos.

En perspectiva con la cátedra, se puede decir que la misma, constituye un dispositivo que articula las dimensiones teórico-prácticas, tornando a la experiencia en un espacio de aprendizaje significativo.

Bibliografía:

DE SOUZA MINAYO, M. (2013) *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

DONOSO, G. (2014) *Repertorios investigativos de Trabajadores Sociales: reflexiones en torno al oficio y un análisis de la trastienda, en Trabajo Social e Investigación*. Buenos Aires. Editorial Espacio.

GUBER, R. (2013) *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires. Paidós.

GUTIERREZ, A. (1997) Pierre Bordieu. *Las Prácticas Sociales*. Córdoba. Editorial Universitaria.

MONTERO, Mariza (2004) *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

TAYLOR, S y BOGDAN, R *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* .Buenos Aires. Editorial Paidós.

VACILACHIS DE GIALDINO, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial Barcelona

PERCEPCIONES SOCIALES ENTORNO AL SEXTING EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES. UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

Galvez Plata, M^a.; Fajardo-Rodríguez, A².

^{1,2}Corporación Universitaria Iberoamericana - Colombia –

Contacto: mgalvez@iberoamericana.edu.co

Palabras claves: Sexting, Percepción social, Adolescentes, Acoso en las redes

Resumen

En la época contemporánea, a partir del surgimiento de Internet, se ha dado a nivel mundial un incremento significativo tanto en el número de usuarios como en los servicios ofertados a través de la Web, a tal punto que diversas actividades cotidianas básicas, desde la década del 2000, se han venido transformando, involucrando cada vez más servicios disponibles en la Web. Asociado a lo anterior, se ha dado un incremento significativo de aplicativos y dispositivos móviles, lo cual ha influenciado de diversas maneras tanto las formas de comunicación, como los comportamientos individuales y colectivos, asociados al uso de herramientas disponibles en la Web.

Dentro de estas nuevas formas de comunicación, un escenario que ha generado interés, es el asociado al establecimiento de relaciones afectivas y sexo afectivas mediadas por herramientas digitales disponibles en la Web. Dentro de este contexto, se ha identificado la necesidad de comprender por una parte las dinámicas psicosociales que intervienen en el establecimiento de vínculos afectivos mediados por estas herramientas y por otra algunos riesgos potenciales, al hacer uso de estas en condiciones en las cuales las competencias digitales de los usuarios no son idóneas.

En relación con este último aspecto, se han identificado riesgos como el ciberacoso o acoso en las redes, la suplantación de identidad (“phishing”), el chantaje sexual (“sextortion”) y el Sexteo (“Sexting”), los cuales pueden generar afectaciones importantes en el bienestar individual. Cada uno de estos riesgos implica unas condiciones y unos potenciales perfiles de usuarios de la Web.

Para el caso de este estudio, se profundizará específicamente en el Sexting, el cual es considerado un fenómeno reciente en el contexto de las nuevas formas de socialización que ha impulsado la

Web 2.0. Se abordan con particular interés las percepciones en torno a esta práctica en adolescentes, debido por una parte al interés creciente de este grupo poblacional en el uso de herramientas. En relación a este punto se identifican investigaciones centradas en la construcción y validación de instrumentos estandarizados, que permiten identificar diversos componentes y elementos de esta práctica. Sin embargo, resulta también pertinente el desarrollo de aproximaciones que posibiliten la comprensión de la apropiación y representación que tienen los adolescentes en relación a esta práctica desde aproximaciones de tipo cualitativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación busco contribuir a la reflexión acerca del sexting desde un enfoque cualitativo, apoyado en un análisis de contenido. La indagación de las narrativas referidas a las percepciones sociales existentes en adolescentes escolarizados fue la base principal para aproximarse a esta práctica, enmarcando aspectos como los significados y las consecuencias que le atribuyen. Para este propósito se implementó un diseño narrativo de tópico. Los participantes fueron adolescentes escolarizados, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años. Las técnicas de recolección de información fueron entrevistas en profundidad y grupo focal.

A partir de los datos recolectados se identificaron cinco categorías. Dentro de estas se concentró una mayor cantidad de relatos en la denominada prácticas sexuales condicionadas por factores emocionales, la cual incluye aspectos como la tranquilidad, seguridad, amor y confianza asociados a la práctica del Sexting.

Al finalizar la investigación, se pudo identificar que la percepción social del Sexting, en el grupo de adolescentes participantes, estuvo relacionada con varias dimensiones: placer sexual, práctica condicionada o asociada a factores emocionales y sexo afectivos. En este sentido, en las percepciones también se identificaron algunos beneficios asociados a la práctica del Sexting, como conocimiento sexual, posibilidad de establecimiento de vínculos afectivos y sexuales. Sin embargo, también identificaron aspectos referidos a una percepción de riesgo asociada a esta práctica como afectaciones en el bienestar, riesgos físicos o psicológicos.

REFERENCIAS

- Bardin, L. (1991). Análisis de contenido.89. *Ediciones Akal*.
- Brow, D. (2018, 31 de julio). Superamos los 4 mil millones de internautas – eso y más en “digital 2018”. *We Are Social y Hootsuite*. Recuperado de: <https://wearesocial.com>
- Cruz, L.; Soriano, E. (2014). Psychological aspects, attitudes and behaviour related to the practice of sexting: a systematic review of the existent literatura. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.

132, 114 – 120. Recuperado de

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042814031966?token=DBAEC03AEED61BFBC4F742DB11FF4DA8D820E723EE973466B10C4EB84ADC8016A45862866BACB83A033627E55FC5976F>

Chacón-López, H., Barriga, J. F. R., Carretero, Y. A., & Cara, M. J. C. (2016). Construcción y validación de la escala de conductas sobre sexting (ECS)= Construction and validation of the sexting behaviors scale (SBS). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 99-115.

Mayring, P. (2000). Análisis cualitativo de contenido. *In Forum: Qualitative Social Research*.1 (2), pp. 1-10.

Madigan S, Ly A, Rash CL, Van Ouytsel J, Temple JR. Prevalence of Multiple Forms of Sexting Behavior Among Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatr*. 2018;172(4):327–335. doi:10.1001/jamapediatrics.2017.5314. Recuperado de <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2673719>

Pérez, P., Flores, J., de la Fuente, S., Álvarez, E., García, L., y Gutiérrez, C. (2011) Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo. *Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO y PantallasAmigas*.

LA EXPERIENCIA INFANTIL: LO FAMILIAR: ENTRE EL NIÑO Y LA EDUCACIÓN.

Delgado, R.; Massotta, N.; Nuñez, G. & Sainz, S.

La experiencia de ser niño (Grupo de Investigación en Psicoanálisis)

Contacto: psicologo.gaston@gmail.com

Palabras clave: Lo familiar. Experiencia infantil. Niño.

Introducción:

En el contexto de pandemia, lo familiar agudizó su expresión en lo que respecta al acompañar al niño en su trayectoria escolar. En este sentido, las huellas de memoria que quedan en el niño en el modo de concebir su escolaridad, implican una forma de relación con los padres. El vínculo con el Otro, deja así su marca en el niño, configurando gran parte de su modo de relacionarse. La noción de lo familiar, implica considerar un sentido distinto de tal concepción en su uso habitual. Con dicho término se invita a pensar la idea de construcción subjetiva en la niñez, signada por la experiencia infantil. Territorio extenso que abarca, sobre todo, la idea de contacto con otro y comprende la singularidad de las producciones del niño por fuera del parámetro que establece la norma. No buscando codificar la diversidad en la experiencia infantil, sino contemplándola desde un lugar que conciba la sorpresa, lo nuevo. Estas experiencias vividas por el niño van mucho más allá de la experiencia en sí, lo propio de la sensación desborda el tacto en sí mismo, las palabras resuenan mucho más que las palabras dichas. Hay una memoria de lo vivido que hace eco en el niño.

Objetivos: Construir respuestas, en función a los nuevos interrogantes que despierta la crianza de las infancias actuales sobre los procesos de crianza, dados por diversas situaciones que a veces a los padres se les vuelve conflictiva o no saben muy bien qué hacer. Metodología: Cualitativa (Revisión bibliográfica).

Resultados: Se han estudiado trabajos del autor Esteban Levín, el mismo ha permitido pensar la niñez desde cierta permeabilidad y flexibilidad teóricas, en lo que al psicoanálisis respecta, Su obra permite indagar y profundizar aspectos del psicoanálisis en general, con un fuerte basamento freudiano y lacaniano, sumado a otras disciplinas que se prestan al diálogo de la complejidad que implica pensar la experiencia del niño en la infancia. En este sentido, la obra de Esteban Levín resulta propicia para un proyecto de investigación, que por la formación del autor (Profesor de Educación Física, Licenciado en Psicología, Psicomotricista y Psicoanalista), permite abarcar un espectro que no queda únicamente reducido a lo psíquico, o al menos, no pensado únicamente desde esa posición; sino que dando prioridad a lo psíquico en sus lecturas, invita a considerar

borromeamente todos los factores incidentes en la construcción de la subjetividad infantil con su raíz en la experiencia de ser niño. Derivando de ello el siguiente interrogante: ¿qué significa la experiencia de ser niño o cómo nombrarla desde el universo adulto?

Discusión y Conclusiones: Los resultados del trabajo, al momento, son parciales, puesto que el grupo de investigación tiene un período de duración de dos años (2020-2022). La investigación tiene un carácter informal con una frecuencia de reuniones de una vez al mes en la que durante el año 2020 se hace un estudio bibliográfico en profundidad del autor Esteban Levín, básicamente de dos de sus libros: La experiencia de ser niño y La función del hijo. Durante el año 2021 se pretende transferir los contenidos a la comunidad, sobre todo, a padres y docentes. Comprendiendo, que el carácter de lo que se desea transmitir está articulado a los interrogantes que ellos tienen, o aún más, armoniza con el material que ellos traen: su experticia de ser padres y maestros. Este espacio de intercambio, busca atenuar los posibles miedos y ansiedades que se presentan en la crianza, convirtiéndose muchas veces, en una demanda particular. Como así también, promueve contenidos para que el mismo proyecto avance. En la etapa final de éste, pensada para el año 2022, está planeada la publicación de un libro en el que se plasmen los resultados teóricos y prácticos, siendo también un recurso de divulgación científica sobre la psicología del niño, accesible para padres y maestros, y no solamente para profesionales psicólogos.

La experiencia infantil: Lo familiar: entre el niño y la educación

El lugar de la fantasía en el niño:

La fantasía es una de las herramientas que acompaña al niño a transitar el camino de su constitución como tal. Al decir de su constitución se abre un marco amplio ya que esta comprende diversas aristas que hacen al niño, sin dejar de lado el entorno que lo rodea, por lo que no solamente será aquel instrumento que se despliega y del que este hace uso en una escena lúdica sino que incluirá y se elaborará bajo diversas circunstancias de su vida.

Para el despliegue de la fantasía como tal, se hace por demás necesario un Otro para su posibilidad de creación, allí se monta una escena que requiere algo de lo mágico de la infancia. Este mecanismo del cual el niño hace uso en su experiencia es fundamental ya que a través de sus construcciones, sentimientos, producciones, imaginaciones que va manifestando en la escena que funda, ellas mismas, a su vez, lo van constituyendo como sujeto en un juego dialéctico que los une y los complementa.

Análogamente, en el recorrido en el cual se inicia una lectura o se escucha una canción nueva, hay un encuentro mágico y sorpresivo con diferentes posibilidades que intervienen, influyen, cohesionan

y determinan un nuevo espacio, en el que se comienzan a transitar caminos hacia nuevos horizontes. Al mismo tiempo es lícito pensar esto en el campo de la niñez, aquel acontecimiento que en palabras de Levin, E. (2010) sorprende, por ser considerado un acto creador, quizás en este acto creador también se apoyen las más diversas actividades que un sujeto pueda realizar. Es así que, se ha de considerar de este modo, la posibilidad de ir creando a partir del mismo una escena en la que se posibilite el pensar en la experiencia infantil, como ese acto que sucede como sorpresa y da pie a la imaginación que siempre a su vez implica a un Otro y que cobrará diversas significaciones en cada uno, que al ponerlas en escena y compartirlas, creará de este modo un espacio compartido del “nosotros” que tan bien presenta el autor en sus obras.

La fantasía, se encuentra también ligada a la imaginación en la cual, en mayor o menor medida se necesita de un otro para su posibilidad de creación, creación que a su vez requiere algo de lo mágico. Levin, E (2010) supo enunciar esto en cuanto a esa dimensión escénica que no solo implica al niño como el que la realiza y la ejecuta, sino que incluye un otro, sean los padres o analistas para conformar “[...] un espacio compartido del nosotros [...]” (p.12). El espacio en donde tanto el uno como el otro aportan de sí para que dicha escena se lleve a cabo.

Es así que, resulta menester, tener presente el mecanismo de la fantasía en la infancia, ya que no sólo permite atravesar la misma, sino que como también lo menciona el autor antes citado, es fundamental siendo que a través de las construcciones, sentimientos, producciones, imaginaciones se desarrolla la esencia de las producciones escénicas del niño y además este se constituye a través de ello.

Por otro lado, si se piensa a la infancia como esa etapa de la vida un poco tormentosa, un poco sinuosa, otro tanto creadora, en donde en cada paso se va descubriendo algo nuevo, algo que aparece como desconocido pero que comprende una aventura por transitar y que no es llevada a cabo por un solo sujeto, sino que compromete a otros tantos (se ubican allí los padres, hermanos, maestros, terapeutas, etc) es propicio entonces, destacar aquí, lo que muy bien señaló Janin (2011) al decir [...] “cuando no se sabe manejar el timón, y se comienzan a explorar territorios, se necesitan más que nunca las luces del faro y los relatos de los viajes de antiguos navegantes” (p. 59). Sin dudas, en estos mares a recorrer que emprende el niño no se sabe aún qué va a acontecer, que aparecerá en el curso de este, o cuáles son los rastros que marcarán su navegación. Y es, en este recorrido en el niño hace uso de la fantasía, como aquella herramienta mediante la cual posibilitar un tránsito por dicho mar, el cual sea asequible. Es así que tal como lo señala Levin (2000) en este juego de caminos y laberintos el niño “No sabe qué personaje será antes de producir su disfraz., su máscara o su fantasía.” (p.13).

A su vez, esto no sólo quiere decir que este necesitará de un Otro con quien transitar estos caminos nuevos, sino que además será, y se constituirá como sujeto con aquello que de los otros reciba, y esto que recibe de sus “faros” a su vez tuvo que haber sido adquirido por los mismos, ellos también tuvieron que transitar y atravesar diversos mares para hoy presentarse como relato viajero para el niño. Es así que en esta dialéctica existente entre ambos -padres/maestros/etc. y niños-, entre la experiencia de uno y la del otro, se construye lo infantil de la infancia y es en este punto, en donde se va entramando la experiencia compartida.

Entonces, en la infancia, tomando las nociones de Levin (2000) existe un mundo en el que se montan palabras mágicas, gestualidades, miradas, caricias, voces, que sirven de espejo en donde el niño comienza a adentrarse y es en este espacio en donde tendrá posibilidades de ser y crear(se). También como un escenario que se va habitando con la novedad, de la mano de lo inesperado, del por-descubrir, del por-venir, en el cual el niño no sabe que va a acontecer, desconoce eso que se aproxima, y cómo se aproxima, él acompaña esto con sus creaciones, construcciones, sentimientos, imaginaciones, fantasías, que dan paso a sus producciones escénicas, tan fundamentales para el camino que debe recorrer.

Asimismo, es lícito pensar que cuando el niño, crea, fantasea, imagina, juega, dibuja, estas producciones al mismo tiempo lo crean y lo realizan a él como sujeto. Este niño, tomando a Freud (2015) se crea un mundo propio, o mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. Este nuevo orden que le agrada lo ayuda a representarse y tramitar aquellas cosas que le suceden, preocupan, angustian, entristecen, etc. Al crearse esta ficción, y como tan brillantemente Levin lo ha dicho, al ficcionalizar el mundo que lo rodea, esta ficción lo va haciendo a él, lo representa, y lo inventa al ponerlo en escena.

Es propicio en este punto, haciendo uso de la narrativa y cinematografía ficcional, mencionar la historia de Harry Potter como ejemplo. Aquel niño huérfano que pasa siete años de su vida en una escuela de magia y hechicería para convertirse en mago, refleja sin lugar a dudas una trama en la que el personaje principal -Harry- se va dando cuenta de que no es un niño “común” y que la fantasía forma parte de su pasado, su presente y su futuro. Entonces desde una mirada crítica se refleja que el niño, potencialmente mago, hace uso de la fantasía para poder crear un mundo en donde esa desdicha e infelicidad ceda el paso a un nuevo orden de cosas, en las cuales cobra protagonismo la magia, y su vida va tomando un rumbo diferente. Eso hace pensar en que Harry es, sin dudas, ese niño poeta al que se refiere Freud ya que crea un mundo propio en el cual las cosas suceden en otro orden, orden que lo ayuda a transitar los caminos sinuosos de la vida.

Sin embargo, en otro orden de ideas, pensando en los tiempos actuales, en las betas modernas que solicitan la inmediatez de todas las producciones, en donde las demandas no se hacen esperar y son cada vez más intrusivas, punto no menor al pensar en la educación y en donde además no hay una gama de respuestas aceptables sino que todo se juzga en correcto o incorrecto, llevando muchas veces a etiquetar a los niños de diversas formas por su “imposibilidad” de realizar tal o cual tarea y donde existen infinitud de requisitos y mandatos nuevos, en los cuales los niños, son cada vez más y más obligados a responder a las demandas provenientes de diversos ámbitos, escolares sobre todo, como si no hubiera un tiempo, como si todo debiera cumplirse hoy sin poder esperar e ir paso a paso, como un viajero por un largo camino. Se presenta así, con más énfasis que nunca, la pregunta que en sus textos plantea Levin (2000) ¿Cuál es el tiempo que la urgencia de la modernidad destina para que el niño construya sus búsquedas, sus propios enigmas y sus fantasías? (p. 44).

Vínculo y memoria en la niñez:

Las huellas quedan en el niño a partir del modo en que se relacionan, la forma del vínculo con el Otro, todo ello deja en sí una marca en el niño, que configura gran parte de su modo de relacionarse y que se manifiesta en la adultez.

Estas experiencias vividas por el niño van mucho más allá de la experiencia en sí, lo propio de la sensación desborda el tacto en sí mismo, las palabras resuenan mucho más que las palabras dichas. Hay una memoria de lo vivido que hace eco en el niño. La dependencia con el adulto, las formas de amar, de satisfacerse, todo ello configura la experiencia que el niño vivencia.

La separación y desarraigo en los niños/as que conviven en hogares convivenciales de sus familias originarias o cuando son trasladados de hogar a hogar, parece remarcar una objetalización del infante, el cual el Estado debe hacerse cargo y hacer algo con él. Es decir, el Estado, como gran Otro es “dueño” de la voluntad y destino del infante. Es aquí en donde podría decirse que el infante queda objetalizado en donde el contexto social les asigna diferentes papeles, niño, menor, delincuente, consumidor, huérfano, etc. Significantes que impactan en la identidad, y que en muchos casos cristaliza el accionar del niño, otorgándole una pasividad en su historia.

La construcción social de la imagen de un niño institucionalizado suele ser la de un “pobrecito” al que siempre hay que socorrer (que si bien no está mal que se brinden ayudas) se lo relega y revictimiza marcando el suceso que hizo que él o ella hayan terminado en un hogar. Esto, parafraseando a Foucault (2001), nos lleva a pensar que el género humano es atravesado por discursos, textos que nombran y formulan “verdades”, inherentes a las formaciones de poder de

cada época y lugar: las formaciones discursivas determinan lo normal y lo patológico, lo bueno y lo malo, lo punible y lo inimputable. De allí, que el hombre es marcado por el discurso, es sujeto de un predicado que lo determina cuando cree que es del todo libre; y es a partir de esos discursos que el hecho de que un niño esté en un hogar adquiere un peso simbólico castrador.

Los niños en orfandad ingresan en un circuito dicotómico al ser sujetos de derecho y objetos de intervención al mismo tiempo. En dónde las enseñanzas y crianza quedan en manos de personas a las que la legitimidad de su autoridad no los acompaña en la mayoría de los casos. El enojo y la tristeza se mezclan en los gritos, golpes y cuestionamientos del niño que se pregunta por el ayer y por el mañana. ¿Por qué me tocó esta vida? O ¿Por qué me hicieron esto o aquello? Y la duda constante de si será adoptado o si llegará a la mayoría de edad y se tendrá que ir y arreglárselas con los recursos simbólicos y económicos con los que cuenta. La incertidumbre de no saber.

Aquí aparece la potencialidad de convertirse en peligrosos e indeseables, para sí mismos como para los entes correctivos y normativos. Un ejemplo de ello es la película “El Polaquito”, en donde ante la falta de autoridad y no escucha se entromete en el mundo del robo para obtener un sustento diario. Pero no es escuchado.

Ante esto Janin (2011) comenta acerca de la importancia de que detectar dificultades implica poder descubrir qué es lo que ese niño tiene para decir, qué conflictos está manifestando. Por lo contrario, clasificarlo, catalogarlo, supone despojarlo de su subjetividad como ser singular por ejemplo: niño de la calle, de hogares, delincuentes, adictos, etc.

Caratulas y en muchos casos se los denomina con algún “trastorno”, que en verdad la gravedad de este se mide más por aquello que resulta insoportable a los adultos que por el sufrimiento del niño. Es decir, es un sujeto en estructuración y por ende con múltiples posibilidades. Sin embargo, a veces, más que un sujeto, un niño parece un muñeco o una planta, entonces, la primera tarea será humanizarlo a partir de escuchar lo que tiene para decir.

El niño como objeto

¿Qué vivencia el niño cuando un adulto traspasa el límite entre adulto – niño e íntimo – privado?

En la posmodernidad la flexibilización predomina por sobre la rigidez, y lo que antes era considerado del orden de lo prohibido e impensado que los niños, como lo es todo lo referente a lo sexual, en la actualidad esto ha cambiado, hay un borramiento de las fronteras, y ya el niño por medio de los medios masivos “consume” contenidos explícitos. Donde antes existía el castigo y el silencio, hoy el niño está expuesto.

El adulto transgrede lo más íntimo del niño llegando a extremos como el abuso sexual. Es aquí donde el resto de tal experiencia deja una huella que no tiene palabras, y a lo que a partir de allí el

niño con los recursos con los que cuenta tendrá que hacer algo. Esto es también con un niño maltratado físicamente, denigrado, excluido, dentro y fuera del ámbito familiar, por ejemplo, en la escuela.

La sexualidad infantil no ha cambiado en sí misma, sino que lo que se les transmite desde los adultos es una sexualidad en la que no se tiene en cuenta al otro, en la que el otro no existe como sujeto sino solamente como objeto-cosa, deshumanizado. Y esto los lleva a sentirse ubicados como posibles objetos, luchando por recobrar la actividad, perdidos en el intento de recuperar-se, o paralizados y asustados frente a posibles violaciones o abusos por parte del adulto.

Se podría pensar que esta irrupción del mundo adulto hace que los niños actuales no son niños reprimidos, sino abusados y lanzados a la acción. Esta sexualidad explícita sin dudas es acompañada por la imagen, la posibilidad de postear fotos, tener redes sociales desde temprana edad, seguir a modelos referentes que se exhiben de manera libre.

Allí ante la imposibilidad de descifrar tales huellas, aparecen ciertos síntomas que denuncian el dolor. Es así que la posibilidad del placer se da en el vínculo, se construye con el otro, pero cuando el otro irrumpe con sus propios ritmos la posibilidad del placer se cae.

¿Cómo queda el niño ante todo este avasallaje? ¿Cómo reinventa su placer cuando el otro derrumbó su sexualidad?

Los padres en escena y la subjetividad del hijo.

¿Los hijos son la imagen visible de los padres? ¿Cuál es la función del hijo en los padres? ¿Cómo se ubica el hijo en la escenificación parental?

Aquí no se buscaría quitar importancia a la responsabilidad parental, pero sí inmiscuir la pregunta o la noción de que quizás ese niño posea algo de su propiedad subjetiva y podría no ser visto en un total espejismo de sus padres. En una suerte de “calmar” un poco la angustia parental y, a su vez, permitir un margen de circulación subjetiva o del sujeto en ese niño. Por ejemplo, en relación a lo que significa el fracaso para tal o cual familia, es decir, abrir la posibilidad de que se encuentren con el niño y no únicamente con su déficit.

Habría que comprender la singularidad de sus producciones por fuera del parámetro que establece la norma. No buscar codificar la diversidad en la experiencia infantil, sino contemplarla desde un lugar que conciba la sorpresa, lo nuevo, dejarse desbordar tal como la clínica que plantea Levin.

En términos de Winnicott (1993), dar lugar a la creación de un espacio transicional, pero no únicamente para habilitar el despegue con la madre sino también para lograr la autonomía que precisa ese niño para poseer propiedad subjetiva. Contar con lo propio, que sin dudas va a iniciarse y va a construirse a partir del rol de los padres y su función fundante. No obstante, lograr dar

identidad e incursionar en la existencia de que el niño también es creador y porta sus propios significantes. Sí, son del Otro en tanto es ese Otro el que lo funda como sujeto (NDD), pero ¿habría espacio para que el niño porte sus propios significantes? Que sí surgen del tesoro del Otro, pero ¿con el armado de una estructura propia? Dependiendo, también, de que sean válidos y utilizados o “deformados” más adelante en la adolescencia.

Se pondera aquí la noción de una infancia creadora, casi poética, que realiza producciones artesanales desde los recursos que le ofrece este Otro. No obstante, tal como Freud (2015) aborda la cuestión del juego en la niñez como algo que permite al pequeño sujeto inventarse y participar activamente de la constitución de un mundo propio, configurado bajo el vasallaje de su deseo, aquí se lo piensa así. Como creador, como poeta, dueño de la configuración de su mundo interno subjetivo, pero no sin la presencia y material simbólico que le hereda ese gran Otro tras su amorosa presencia de reconocimiento.

Se propone pues un rodeo, con el fin de abordar el lugar de los padres en el psicoanálisis desde la perspectiva lógica, acentuando su participación en los tiempos del sujeto. Los padres son los que donan los significantes que permitirán al infans identificarse y constituirse como sujeto; desde Freud (2015), sería el Ideal del Yo que está puesto como deseo de ese Otro, como expectativas a cumplir por parte del niño. Ahora, ¿qué sucede si el niño no logra cubrir o responder a tales expectativas? Todo esto da cuenta de la incorporación, inscripción del lenguaje, del placer vía demanda del otro. Sin ella no puede configurarse el circuito pulsional, la experiencia de placer, ni la plasticidad simbólica (Levin, 2010).

Ocupan entonces, un lugar determinante y constitutivo, que permite la existencia del niño como sujeto en los casos donde la falta logra inscribirse y el significante logra hacer cadena. Pero, a lo que se apunta aquí es en hacer foco en la creación de un segundo momento como respuesta a la pregunta antes planteada, en donde el niño logre construir una identidad en donde impere lo propio, lo subjetivo, lo deseante de la experiencia infantil puesta en escena, una escena que sin dudas será construida por los padres pero en donde el protagonista será el niño.

Es fundamental, para que un niño pueda ir armando su destino (en un futuro anticipado), que los padres -o quien ejerza esta función- generen una imagen del cuerpo hecha en palabras, lo signifiquen, construyan una red de significantes que permitan servir de recurso simbólico para que en un futuro anterior el niño logre una representación de ser sujeto. Esta anticipación permitirá al bebé o niño, en un tiempo futuro, construir su propio destino subjetivo jugado en algún tiempo lógico anterior (Levin, 2010).

Para ello debe ser considerado como sujeto, no como extensión inexistente y continua del cuerpo de los padres; y no todos están dispuestos a tolerar la irrupción en escena de la subjetividad de un niño que modifica los propios presupuestos o significantes educativos o clínicos de los cuales se partía como expectativa o ideal del Yo en términos de Freud (1992), como todos esos supuestos externos que el niño deberá lograr o cumplir dado que es lo que se espera de él, como algo “ideal” en su recorrido como sujeto.

La existencia de un padre implica la creación de un hijo que, a su vez, lo hace existir como padre. Ambos se crean en esta dialéctica significativa, pero no por ello el niño será el reflejo idéntico y perfecto de la imagen de los padres. Existe entonces un doble espejo (Levin, 2010), pero como analistas habría que impartir aquí la novedad y la diferencia para incorporar la circulación subjetiva de ese niño.

Ahora bien, cómo impartir esta diferencia estaría en relación a que los padres se encuentren con su falta, con la lógica del no-todo que plantea Lacan. Pero un no-todo aplicado a que la perfección en la experiencia infantil está ausente, por lo que cada niño tendrá su singularidad y particularidad de ser.

En la falta de los padres, es que se constituye el sujeto, porque donan su propia falta como motor y causa de deseo para el niño. Es prácticamente imposible que sepan ser y hacer todo, porque su hijo será un otro diferente a sí mismos. Una lógica del no-todo que abre paso a la novedad, a crear lo nuevo, lo diferente de ser tolerable, la irrupción de lo distinto en relación a la norma, a los parámetros educativos y familiares: el niño es ese niño, no es todos los niños, ni es un todo perfecto como cumplidor de deseos parentales e institucionales. “Cada niño tiene su propia forma de gozar, atravesado por la pulsión y por el lenguaje” (Bassols, 2016, p. 11). Contemplarlo y hablar de una singularidad infantil, es también devolverle un estatuto de sujeto.

Dar lugar entonces, a que el acontecimiento de la falta constituya al niño, no el hecho en sí mismo le dé la existencia de ser, lejos de pretender que sea el niño quien construya el hecho de ser que desean los Otros. Tal como lo aborda Bassols (2016): “Se trata de encontrar el modo de dar lugar a lo singular, a lo sin lugar de la excepción de cada uno” (p.14). Habría que poder ofrecer un lugar, un espacio, a esa exterioridad interna infantil, tan singular. Con intenciones de restaurar los márgenes de la singularidad en un mundo cada vez más lleno de reglas y normas. Incluir a la infancia, a las escenas en las que se despliega, facilitada por el rol de los padres ya no como protagonistas sino como productores, desde la excepción.

El niño, una experiencia:

La niñez suele ser pensada como una etapa evolutiva, la producción subjetiva de esa experiencia la podemos llamar infancia. Por eso, muchas veces, nombramos y hablamos de posiciones infantiles, cuando se quiere indicar algún rasgo de ello en el adulto. De hecho, se podría decir que se habla desde allí, desde una posición infantil, que si mantiene el ritmo de la novedad, puede ser una ventaja para desplegar los aspectos que permiten crecer en una persona. Entiéndase crecer como creer en uno mismo, trabajo que empieza a incubarse en un concepto llamado narcisismo y que siempre, en mayor o menor medida, se recibe y construye de y con los otros. En las relaciones, específicamente, que son una forma de mostrar el mundo al que llega. No obstante, hablar desde una posición infantil, no significa hacer síntoma, éste aparecería únicamente en la medida que se empieza a cuestionar al mundo, sobre todo el de los afectos, como un niño que llora y reclama sus caprichos. Y por otra parte, dichos cuestionamientos deberían estar orientados a alguien que responda como una madre o un padre también infantil. Por tanto, se puede hablar desde lo infantil sin infantilizar las relaciones, relaciones infantilizadas son reclamos sintomáticos a quien ya no está.

El acompañamiento como efecto, no deja de tener un lugar indispensable en este proceso. Así, la experiencia es entre dos (Levin, 2010), y allí, en su vacío, en el intersticio de la afectivización y el movimiento surge el nosotros. La forma en que el Otro posibilita construir su devenir subjetivo al niño. Devenir subjetivo que se traduce en la configuración de la imagen corporal, el cuerpo como habitáculo de una mismidad, que no es otra cosa, que la diferenciación con otro cuerpo, el de los padres, que son dos pero que se viven como uno. Cuerpo también que funciona de receptáculo de historicidad, una forma de llevar la historia de un encuentro, encuentro que es con palabras y miradas, condimento necesario para construir esa superficie llamada piel. Nuestra piel está habitada por esos símbolos, las palabras que se miran y las miradas que se dicen. Cuando hablamos del hogar, el hogar es nuestro cuerpo, allí habita el niño que somos y fuimos. Allí está el adulto que le habla a lo infantil, allí está el recuerdo que demuestra que la infancia es permanente, como correr, como caminar; para hacer camino, el camino a casa llamado crianza.

Referencias Bibliográficas

- Bassols, M. (2016). La singularidad del niño. *El niño*, 14(1), 10-15.
- Freud, S. (2015) Introducción al narcisismo. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2015) El creador literario y el fantaseo. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Janin, B. (2011) El sufrimiento psíquico en los niños: Psicopatología infantil y constitución subjetiva. 1ed. Buenos Aires: Noveduc.

Levin, E. (2010) La experiencia de ser niño: Plasticidad simbólica. Buenos Aires: Nueva visión.

Levin, E. (2000) La función del Hijo. Buenos Aires: Nueva visión.

Winnicott, D. (1993) Realidad y Juego. Barcelona: Gedisa.

**TOMAR EL PATIO DE JUEGOS: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA DESDE LA
INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA PARA LA PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS EN EL
RECREO**

*Gabriela Romero Rodríguez
Universidad Nacional (Costa Rica).*

Contacto: mgromero@uned.cr

Palabras clave: prevención de conflictos, recreo escolar, investigación acción, participación infantil, educación para la paz, convivencia escolar

Resumen:

El estudio en torno a los diferentes tipos de violencia en los centros educativos ha sido ampliamente abordado. Las investigaciones consultadas demuestran que la mayor cantidad de conflictos ocurren en los recreos por factores como: menor presencia de personas adultas, ausencia de una estructura y mayor desigualdad para acceder a los espacios o actividades (debido a la edad, el tamaño o el género). Transformar el patio de juegos a partir de las necesidades e intereses del estudiantado como estrategia para prevenir los conflictos en los recreos constituyó el objetivo de la propuesta interdisciplinaria de Investigación Acción aquí descrita. La experiencia se desarrolla en Costa Rica, en un centro educativo privado. Participaron los seis niveles de primaria, cada uno conformado por dos secciones de aproximadamente 18 estudiantes, para un total de 216 niños y niñas con edades entre los 6 y los 13 años. El proyecto demuestra la importancia de un abordaje integral que considere el recreo como un espacio de aprendizaje y fortalecimiento de las relaciones entre pares. Las soluciones no pueden imponerse desde una visión adultocentrista. El patio de juegos debe convertirse en un espacio de democratización y construcción conjunta de la convivencia.

Introducción

Existe una separación entre el aprendizaje formal que tiene lugar en el aula y aquello que ocurre en los recreos. Desde una posición tradicional, vertical y adultocéntrica; las lecciones poseen estructura y un objetivo pedagógico previamente establecido y cuidadosamente supervisado. Los recreos, en cambio, se caracterizan por su flexibilidad y ausencia de intención. Así, la menor intervención docente y la disminución de actividades controladas se consideran -desde este

enfoque- las principales causas de los conflictos escolares (Funes, 2000; Pérez de Guzmán, Amador y Vargas, 2011; Artavia, 2012; Artavia, 2014). Por tanto, las estrategias de regulación comúnmente utilizadas se limitan al cuidado del profesorado o a la aplicación de medidas disciplinarias. Como alternativas, se recomiendan los recreos formativos (Chaves, 2013), la supervisión democrática (Artavia, 2014), la educación para la paz (Medrano, 2016 y Cáceres, 2018), el reconocimiento de la otredad (Castañeda y Zuluaga, 2018) y adoptar una visión crítica del conflicto (Funes, 2000). Si bien desde conceptualizaciones distintas, dichos estudios proponen incluir al estudiantado en la búsqueda de acciones para la convivencia escolar, al considerar que la tipificación de las faltas y las medidas correctivas son ineficaces. Así, por ejemplo, Chaves (2013) considera que el tiempo del recreo debe aprovecharse para reforzar reglas, promover la socialización, estimular las relaciones interpersonales, promover la criticidad y la reflexión acerca de las acciones. Artavia (2014) y Medrano (2016) sugieren fortalecer la responsabilidad individual y grupal, no solo en los recreos sino también en los salones de clase. A través del involucramiento de docentes, estudiantes y familias creen que es posible educar para la paz. Según su perspectiva, si se establecen los valores y los objetivos para la convivencia, es posible reducir los conflictos causados por las múltiples diferencias que convergen en el sistema educativo. Para Cáceres (2018) es indispensable considerar la perspectiva de los niños y las niñas, es decir, sus intereses, necesidades y expectativas. “La importancia del recreo, radica en la noción de espacio público legitimado por la institucionalidad escolar, en que se pueden democratizar los procesos de toma de decisiones” (Cáceres, 2019, p.77) Este componente social y participativo también es considerado por Castañeda y Zuluaga (2018). Desde su propuesta, el quehacer docente debe orientarse a formar un estudiantado consciente, propositivo e íntegro que reconozca la otredad como parte esencial de su 4 existencia. De manera que el conflicto, propio de los recreos, no sea visto como un problema a evitar a través de reglas y normas. En esta misma línea, Funes (2000) plantea que el conflicto es necesario para transformar las estructuras, las relaciones de poder, las prácticas y los valores dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, se promueve la autogestión, la comunicación, la interdependencia, la autonomía, así como el ejercicio democrático de toma de decisiones, participación y colaboración. “Si existe una concepción crítica del conflicto que se transmite en el proceso de enseñanza-aprendizaje, habrá una aproximación a la educación para la paz más cercana a la realidad, al entorno cotidiano” (Funes, 2000, p.93). El proceso de investigación-acción planteado por el proyecto “Tomar el patio de juegos” retoma las anteriores propuestas para concebir el conflicto como una oportunidad de aprendizaje. Se respondió a la pregunta: ¿qué pueden decir los niños y las niñas acerca de los conflictos durante los recreos, específicamente, de

las causas y sus posibles soluciones? El patio de juegos es, por tanto, un espacio de democratización y construcción conjunta de la convivencia. Sin la participación de los niños y las niñas, las reglas se perciben como ajenas e injustas. Por el contrario, cuando tienen la oportunidad de definir aquello que es válido, así como el tiempo y la forma, logran regular sus propios comportamientos y los del grupo. El papel del profesorado se transforma en mediador y, con ello, se cuestiona la idea del recreo sin finalidad ni estructura. Objetivo El proyecto consistió en el desarrollo de una propuesta interdisciplinaria (Artes Plásticas, Educación Física y Psicología) desde la investigación-acción participativa para la prevención de los conflictos en los recreos de primaria. Población participante La experiencia se desarrolla en un centro educativo privado costarricense. Participaron los seis niveles de primaria, cada uno conformado por dos secciones de aproximadamente 18 estudiantes, para un total de 216 niños y niñas con edades entre los 6 y los 13 años. Asimismo, se tomó en cuenta a trece docentes del Departamento de Primaria, incluida la Directora Académica de la institución. 5 Metodología El proyecto se desarrolló desde un paradigma cualitativo y orientado desde la Investigación-Acción (I.A). Como indica Elliot (1997), este método posibilita que las personas involucradas -en este caso los niños y las niñas- reflexionen acerca de su realidad, detecten y analicen las conductas conflictivas, establezcan soluciones y tomen decisiones para garantizar un mayor grado de responsabilidad y compromiso, tanto individual como grupal. Como se observa en la Tabla 1, para el alcance del objetivo general se establecieron cuatro objetivos específicos. Los tres primeros orientaron las tres etapas de la propuesta a lo largo de los ciclos lectivos 2018 y 2019. La evaluación (vinculada al objetivo específico 4) se realizó de forma simultánea. Según Pérez de Guzmán y Amador (2011), la Investigación-Acción resulta sumamente apropiada para el abordaje de los conflictos, pues favorece una aproximación a la realidad desde una óptica crítica, así como un involucramiento constante; desde la planificación de las acciones resolutorias hasta la sistematización del proceso. Para la recolección de la información, se realizaron grupos focales con la población estudiantil y entrevistas estructuradas al personal docente. Asimismo, se efectuaron observaciones no participantes durante los recreos.

Tabla 1. Etapas del proyecto derivadas de los objetivos específicos y su respectivo periodo de ejecución

Objetivo específico	Etapas	Periodo
Identificar las principales causas de los conflictos que acontecen durante los recreos desde la perspectiva de los niños y las niñas del centro educativo	¿Qué pasa en el patio de juegos?: Etapas de problematización.	Setiembre, octubre y noviembre 2018.
Delimitar las acciones para el cambio con base en la problematización realizada por los niños y las niñas del centro educativo	Los recreos que queremos: Etapas de delimitación de las acciones para el cambio.	Febrero 2019
Aplicar la propuesta para la prevención de los conflictos en los recreos seleccionada por los niños y las niñas del centro educativo	Tomar el patio de juegos: Etapas de Aplicación de la propuesta	Fase I: Nuestro patio, nuestras reglas (marzo a mayo de 2019) Fase II: Manos a la obra. (julio a setiembre 2019). Fase III: El juego por la palabra. (octubre y noviembre)
Evaluar los alcances de las estrategias ejecutadas por los niños y las niñas del centro educativo para la prevención de los conflictos en los recreos. Se realiza de forma paralela a cada una de las etapas antes descritas		

Resultados de cada etapa del proceso de investigación-acción

a. ¿Qué pasa en el patio de juegos? Etapas de problematización

A través de grupos focales efectuados con las doce secciones del centro educativo, el estudiantado determinó las principales causas de los conflictos en los periodos de recreo. Asimismo, se entrevistó al personal docente y se realizaron observaciones en el patio de juegos para complementar la información obtenida. Mediante los grupos focales, se identificó que -desde la perspectiva de los niños y las niñas- los conflictos se debían a:

- Situaciones del pasado no resueltas que influían en conflictos presentes. Como señalan Pérez de Guzmán y Amador (2011), para el fomento de la convivencia se considera necesaria la confrontación de ideas y la solución de problemas. Sin embargo, dentro del ámbito educativo, al priorizarse el componente académico, se resta importancia a los espacios de diálogo.

- Respecto al fútbol: incumplimiento de las reglas (según la opinión de los niños) y uso exclusivo de la cancha por parte de los niños (según la perspectiva de las niñas).
- Juegos bruscos como “carreras”, “la anda”, “policías y ladrones” y “quedó congelado”, lo cual coincide con el estudio de Artavia (2012), quien constató -a través de entrevistas y observaciones- que este tipo de actividades suscitaban conflictos entre los niños y las niñas. Sus hallazgos evidenciaron que -incluso existían diferentes denominaciones para el tipo de golpe según el juego.

- Periodos de descanso muy cortos que no permitían resolver los conflictos.
- Pocas actividades para realizar.

- Falta de espacios para conversar o leer.

- Prohibición de acceder a varios espacios de la escuela durante los recreos (específicamente el gimnasio y el salón ubicado en el tercer piso del edificio de aulas, el cual permanecía desocupado la mayor parte del tiempo).

De acuerdo con la percepción de las docentes, los conflictos se originaban por:

- Situaciones esperables o normales entre los niños y las niñas. Según Castañeda y Zuluaga (2018), el profesorado suele considerar que el conflicto del recreo surge del encuentro con la otredad, cuando -en realidad- este debería ser el momento en que visibilicen las relaciones y sus posibles construcciones al margen de lo disciplinar, lo normativo y lo punitivo.

- Juegos bruscos entre el estudiantado.

- Falta de límites en el hogar que influían en el comportamiento de los niños y las niñas durante los recreos o periodos de clases.

- Liderazgo negativo.

- Incumplimiento del cuidado del recreo por parte de algunas de las compañeras del Departamento.

Desde la perspectiva de Artavia (2012), este es otro gran problema en el surgimiento de conflictos durante el recreo. Según sus conclusiones, a pesar del reconocimiento del personal docente respecto a la importancia de supervisar y acompañar al estudiantado en este tiempo del periodo escolar, pocas veces se cumplía a cabalidad el horario establecido. Lo anterior por la necesidad de realizar otras actividades (ingerir alimentos, ir al baño, sacar fotocopias, conversar con colegas). Esto indica que el cronograma de cuidado también debe responder a las necesidades propias del profesorado.

A partir de las observaciones, se identificó que:

- Tal y como lo exponen las investigaciones consultadas, en los recreos se incrementaban los conflictos entre estudiantes.
- La mayoría de las actividades seleccionadas por el estudiantado eran competitivas.
- El patio de juegos y la cancha de fútbol eran utilizadas en su mayoría, por los hombres. Medrano (2016) señala que -además de la violencia física- en los recreos prevalece la violencia cultural y la violencia simbólica; formas no corporales en que un grupo puede ejercer su poder sobre otro. En este caso, se trata de espacios tradicionalmente utilizados por los niños bajo el consentimiento del personal docente.
- Ante la presencia de conflictos, las estrategias de resolución empleadas por las docentes se limitaban a llamadas de atención y suspensión parcial o total de las 8 actividades. En los casos más graves, se observó la comunicación con el hogar para reportar los incidentes y la aplicación de boletas disciplinarias. Al respecto, Pérez de Guzmán y Amador (2011) señalan la necesidad de sustituir estas medidas por la autorregulación del estudiantado, a través de la autoestima, la autodisciplina y la autoafirmación.
- Las acciones preventivas eran mínimas, así como el interés de enseñar nuevos juegos. Como indica Funes (2000), una diferencia central entre la disciplina y la convivencia consiste en la participación, el diálogo, la negociación y el compromiso que supone ésta última. Se observó, y se constató mediante las entrevistas, que el personal docente no se involucraba en los recreos por el gasto de energía que esto implicaba. Sin embargo, al finalizar debían orientarse a mediar o a “castigar” aquellos conflictos que se habían originado. Desde una lógica de supervisión como única forma para evitar problemas, el profesorado no puede descuidar esta medida. De ahí que para reasignar responsabilidades, se deben establecer otras estrategias de convivencia más integrales.
- De manera similar al punto anterior, se identificaron fallos en el cuidado del recreo, a pesar del horario y la división por zonas. No siempre las docentes se presentaban en el área correspondiente, o al hacerlo, se distraían conversando o utilizando el teléfono.
- En los días de lluvia, las posibilidades de juego se reducían aún más, pues la mayoría de las áreas techadas (por ejemplo, el gimnasio y el salón del tercer piso no eran de libre acceso, tal y como lo indicó el estudiantado).

b. Los recreos que queremos. Etapa de diseño de las estrategias de cambio.

Una vez delimitadas las causas de los conflictos, se retomaron los grupos focales con el estudiantado para establecer las acciones preventivas. Asimismo, se analizó la información brindada por las docentes y los datos recabados a partir de las observaciones.

Surgieron así, las siguientes acciones preventivas:

- Juegos de mesa a gran escala. Los niños y las niñas propusieron comprar juegos de mesa, sin embargo, se les sugirió que podrían ser diseñados a gran escala y colocados en diferentes áreas de la escuela, de manera que las actividades se incrementaran y se aprovecharan los espacios que no estaban siendo utilizados para el juego, por ejemplo, el parqueo de las busetas escolares. Esta estrategia se amplía en el punto c (Tomar el patio de juegos).
- Espacios compartidos en la cancha de fútbol. El horario fue establecido por los niños y las niñas según sus preferencias (mixto o alternando una semana mujeres y una semana hombres). El grupo focal permitió incluir temáticas de género: igualdad de oportunidades y capacidades, importancia del diálogo, respeto a la forma de jugar (por ejemplo, las niñas indicaban que cuando ellas jugaban, los niños se metían a la cancha para decirles cómo debían hacerlo; pero cuando sucedía al revés, ellos no lo permitían), análisis de las dificultades impuestas y asumidas (centradas en preguntas como: “¿no juego porque no quiero o porque no me lo permiten?”, “¿no sé jugar porque no me interesa o porque nunca me han dado la oportunidad para intentarlo?”, “¿cuál es la forma más adecuada de compartir mis opiniones?”).
- Creación de un Rincón de Lectura. Se decidió que el salón del tercer piso podría destinarse para este fin. Una de las razones por las que no se permitía ingresar a este espacio radicaba en que no se consideraba apropiado para jugar, sin embargo, se consideró apto para la lectura y el descanso. Se invitó a las familias a donar libros y almohadones para el espacio. Para el diseño y la decoración, se contó con el apoyo de dos estudiantes universitarios de la carrera de Enseñanza en Artes Plásticas que debían realizar su práctica profesional -precisamente- en los meses en que se desarrollaba el proyecto “Tomar el patio de juegos”.
- Reestructuración del cuidado del recreo. Se ampliaron las zonas de supervisión y se redistribuyó al personal. Se realizaron dos sesiones de capacitación con el personal docente; una para conversar acerca de la prevención y resolución de los conflictos, otra para reforzar los lineamientos del cuidado (puntualidad, ausencia de distractores como el teléfono celular, papel activo para enseñar nuevos juegos, comunicación oportuna de incidentes, entre otros temas).
- Permiso para el uso del gimnasio durante los recreos. Se identificó que la restricción de este espacio se debía a la ausencia de una docente que vigilara. Por lo tanto, se incluyó dentro de las nuevas áreas de cuidado.

c. Tomar el patio de juegos. Aplicación de la propuesta.

A través de dos fases que fueron desarrolladas en conjunto con el Departamento de Educación Física y el Departamento de Artes Plásticas.

- Fase I: Nuestro patio, nuestras reglas. Se ejecutó en las lecciones de Educación Física. Los seis niveles de primaria participaron en un proceso investigativo para la escogencia de los juegos, el diseño de los prototipos y la elaboración de los manuales de instrucción. Desde el Departamento de Educación Física, se procuró que las actividades involucraran contenidos acordes a cada nivel (control y conciencia corporal, destrezas reflejas, expresión corporal, habilidades motoras, entre otras). Durante las clases, se reforzó la prevención y la resolución de conflictos. Se promovió la escogencia de juegos colaborativos, así como juegos competitivos respecto a variables externas (tiempo, obstáculos, forma) y no solo entre contrincantes.
- Fase II: Manos a la obra. Se desarrolló durante las lecciones de Artes Plásticas. Con base en los prototipos, los niños y las niñas eligieron los materiales y colores, realizaron las mediciones y plasmaron las propuestas en el patio de juegos. Al igual que en la fase anterior, desde el Departamento de Artes Plásticas, se procuró que las actividades involucraran contenidos acordes a cada nivel (coordinación visomotriz, creatividad, conocimiento respecto a tonos y matices, clasificación de texturas, entre otros). Asimismo, se reforzó la prevención y la resolución de conflictos, la aceptación de las diferencias, el reconocimiento de las capacidades de otras personas, la tolerancia a la frustración, entre otros aspectos. Se involucró a los estudiantes de secundaria en el diseño y la elaboración de las piezas para los juegos (fichas, piezas de ajedrez, bolos, entre otros).
- Fase III: El juego por la palabra. Para esta fase, se desarrollaron tres actividades:
 - a. ¿Y esto cómo se juega? Durante la Semana de la Salud y el Deporte, el estudiantado planificó un rally con el objetivo de inaugurar las actividades trabajadas durante los meses de marzo a setiembre. Cada grupo tuvo a su cargo la exposición del juego que habían diseñado. La explicación incluía la narración del proceso (“¿por qué elegimos este juego?”, “¿qué fue lo que más nos gustó y qué fue lo que menos nos gustó?”, “¿cómo se juega?”, “¿quiénes pueden jugarlo?”, “¿qué otras alternativas hay para 11 este juego?”). Según Pérez de Guzmán y Amador (2011), un aspecto central en la resolución de conflictos radica en la implicación del estudiantado en la elaboración de las normas, cuando eso no ocurre, tiene lugar la indefensión aprendida. “Este concepto se refiere tanto a la pasividad como a la impotencia, al tomar conciencia el sujeto de que él es ajeno a los cambios que se producen a su alrededor” (Pérez de Guzmán y Amador, 2011, p.113).

b. Los juegos son cosa seria. Se trabajó con propuestas de gamificación para los diferentes juegos. Se planteó al personal docente la selección de -al menos- uno de los juegos pintados por los estudiantes, para su integración con contenidos del programa del III Trimestre. Así, por ejemplo, el juego de “Escaleras y Serpientes” se seleccionó para una clase de Estudios Sociales, en lugar de tirar el dado, se avanzaba contestando correctamente una pregunta. En las casillas de “serpientes” y de “escaleras” había retos adicionales. Como plantean Castañeda y Zuluaga (2018), es necesario que el personal docente resignifique el recreo dentro de las dinámicas educativas y lo valore como una oportunidad para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mantener la continuidad entre el recreo y las lecciones, es una forma de democratizar los espacios, y eliminar la idea de que un territorio es pertenencia de una sola de las partes (clase=docente, recreo=estudiante).

c. Te invito a mi patio. Se organizó un convivio con las familias, a fin de que conocieran el proyecto efectuado por sus hijos e hijas durante el ciclo lectivo. Las actividades fueron organizadas por el personal docente y el estudiantado. Los niños y las niñas tuvieron a su cargo la explicación de los juegos, con lo cual se reforzó los objetivos, las estrategias y las reglas. Medrano (2016) recomienda el involucramiento de las familias como práctica de paz para la resolución de conflictos. “La educación para la paz y la convivencia requiere un planteamiento sinérgico: profesores, estudiantes, padres, asociaciones y, en general, la sociedad debe marcar objetivos comunes, consensuados y mantenidos con tesón” (Medrano, 2016, p.305).

Conclusiones

El recreo genera beneficios emocionales, sociales, físicos y cognitivos. No debe visualizarse como un momento sin sentido. Con el proyecto “Tomar el patio de juegos” se demostró que los niños y las niñas tienen la capacidad de elegir sus propios juegos y modificarlos según sus intereses. El patio es un espacio vivo, que se transforma si se brinda la posibilidad de apropiamiento. El profesorado debe ocupar un papel activo. Más allá de las consecuencias correctivas (llamadas de atención, suspensión de actividades, boletas disciplinarias), debe existir un interés real por el juego, así como un respeto a la libertad de los niños y las niñas y -sobre todo- un reconocimiento de sus capacidades para la resolución. A través de las distintas etapas del proyecto, el estudiantado demostró un interés genuino por la escucha, el respeto por las diferencias, la comunicación asertiva, la empatía y la búsqueda conjunta de soluciones. Al respecto, debe enfatizarse que las acciones preventivas deben ser prioridad en el mejoramiento del clima escolar. Como se observó durante el desarrollo del proyecto, cambios importantes se derivan de acciones simples: reestructurar el cuidado de los recreos, incrementar la cantidad de actividades, flexibilizar el uso de espacios comúnmente no utilizados (como en este caso, el gimnasio y el salón) y favorecer un

acceso equitativo de los espacios según la edad y según el género (es decir, que una niña de 7 años tenga las mismas oportunidades de participar en una actividad que una niña de 11 años, o que una niña pueda involucrarse en un deporte con la misma libertad en que lo hace un niño). La participación, el ejercicio del diálogo y la toma de decisiones inician en el patio de juegos. No existirá apropiamiento del espacio si los niños y las niñas no cuentan con la oportunidad de expresar aquello que les gusta y aquello que no. Tampoco será posible la transformación de la realidad si no disponen de mecanismos para plantear soluciones. De esta manera, el diálogo permitió la problematización y la elección conjunta de estrategias preventivas. Al elegir y dominar las reglas de cada juego, los niños y las niñas se convierten en fiscales y mediadores de sus propios conflictos. Se suspende el “esto es así porque lo dice la maestra”, por el “esto es así porque lo elegimos”. De manera que la prevención de los conflictos o su resolución no son impuestas ni ajenas a la propia realidad, intereses, expectativas y necesidades. Si bien la coordinación estuvo a cargo de los Departamentos de Educación Física, Artes Plásticas y Psicología, el resto de docentes apoyaron en la identificación de las causas y la aplicación de las soluciones planteadas por el estudiantado. Los abordajes interdisciplinarios enriquecen la toma de decisiones y los alcances. No es posible enseñar a los niños y a las niñas a colaborar, sin propuestas que sirvan de ejemplo. Por lo tanto, el aprendizaje involucró a toda la comunidad educativa.

Bibliografía:

- Artavia, J. (2012). Manifestaciones de violencia explícita o evidente durante el desarrollo del recreo escolar. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". 12 (2) 1-29 Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723437001.pdf>
- Artavia, J. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. Revista Educación. 38 (2) 19-36. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/15259>
- Cáceres, F. (2018). El recreo como espacio público de construcción democrática. Una mirada de inclusión. En Ferrada, D. (Ed.), Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social (pp: 59-78). Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Castañeda, I.; Zuluaga C, A. (2018). Reconocimiento del otro como posibilidad de formación en el recreo. Revista Plumilla Educativa, 22(2), 39-56. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/2885/4776>

- Chaves, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. Revista Electrónica Educare, 17(1), 67-87. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Elliot, J. (1997). La investigación acción en educación (3a Ed.). Madrid: Ediciones Morata. Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos. Revista de Educación, 3, 91-106. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18172/con.466>
- Medrano, M (2016). La escuela constructora de una cultura de paz. Ra Ximhai. 12 (3) 297-308. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811020.pdf>
- Pérez de Guzmán, V.; Amador, L.; Vargas, M. (2011) Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. 18, pp. 99-114. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618008.pdf>

LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y LOS ESCENARIOS DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA

Mora-Umaña, A.M.

*Investigadora Programa de Investigación en Fundamentos de Educación a Distancia (PROIFED),
Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica*

Contacto: mmora@uned.ac.cr

Palabras clave: ambientes de aprendizaje, escenarios de formación, educación universitaria a distancia, procesos formativos.

Resumen:

La educación universitaria a distancia históricamente se ha desarrollado en ambientes asincrónicos, en los cuales los procesos mediacionales han estado más enfocados sobre los materiales didácticos unidireccionales, sin embargo, en la actualidad el uso de herramientas digitales y la tendencia a la virtualización y digitalización de los procesos formativos ha ido transformando esta dinámica de la educación a distancia, promoviendo con ello espacios más cooperativos, colaborativos y participativos, de tal forma que el estudiante ya no es ese sujeto pasivo que recibe información, sino que interactúa incluso en espacios sincrónicos donde tiene un mayor contacto con docentes y entre estudiantes. Esto supone una dinámica social diversa y diferentes modos de construir conocimientos que ha empezado a tener influencia sobre las aproximaciones pedagógicas, la planificación curricular, las estrategias y materiales didácticos, y los procesos de evaluación de los aprendizajes, incluso ha generado la necesidad de flexibilizar los procesos formativos, fundamentarlos y replantearse nuevos retos. Como parte de los resultados de un estudio desarrollado en el PROIFED durante los años 2016 al 2019 y que estaba orientado a explorar sobre las formas de construcción de conocimiento en el estudiantado, se planteó de forma específica como objetivo caracterizar los ambientes de aprendizaje en la UNED, tomando en cuenta las particularidades del modelo a distancia, los diferentes escenarios de aprendizaje y el uso de diferentes herramientas, así como dinámicas sociales que se plantean en los escenarios de formación. Se abordó el tema desde un enfoque interdisciplinario de las ciencias cognoscitivas y el constructivismo cibernético de segundo orden, el estudio fue de tipo mixto con énfasis en el análisis cualitativo, se tomaron como insumo los resultados obtenidos de entrevistas a expertos en el tema de la educación a distancia o que tenían familiaridad con el modelo de la UNED, así como

protocolos de obtención de información aplicados a docentes y estudiantes de dicha universidad. Para el análisis se trabajó con un sistema de categorías, de las cuales algunas de ellas se enfocaban en el tema de los ambientes de aprendizaje. Como resultado se encontró que al menos a nivel institucional se ha explorado poco sobre los ambientes de aprendizaje, de tal forma que hay claridad sobre cuestiones de gestión, organización, estructuras y procesos, pero poco sobre el ambiente de aprendizaje en sí, y el tejido de relaciones e interacciones que se dan entre los actores y actrices del proceso formativo, además se identificaron cinco escenarios formativos que se dan en el contexto de la educación a distancia, que parten de formas tradicionales donde hacen énfasis en el individualismo, la autogestión del aprendizaje, el uso de recursos y relaciones unidireccionales, hasta aquellos colaborativos y participativos, que plantean la mediación pedagógica desde una perspectiva más dinámica y con niveles de comunicación e interacciones de segundo orden.

Introducción

Esta ponencia tiene como objetivo caracterizar los ambientes de aprendizaje en la Universidad Estatal a Distancia, tomando en cuenta las particularidades del modelo a distancia, los diferentes escenarios de aprendizaje y el uso de diferentes herramientas que promuevan el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

Se abordará el tema desde un enfoque interdisciplinario de las ciencias cognoscitivas y las cibernéticas de segundo orden, tomando como insumo resultados de diversas investigaciones que se han realizado desde esta perspectiva, que parte de un sujeto epistémico biológico, social, histórico, cultural, cognitivo, emocional y lingüístico.

La educación a distancia y los ambientes de aprendizaje

La educación a distancia se puede entender como una modalidad de formación ubicua que enfatiza la autonomía del estudiante, promueve espacios de interacción, democratización del pensamiento y de construcción de saberes.

Por lo anterior, comprender los ambientes de aprendizaje resulta fundamental en la educación a distancia, pues es un tema que no ha sido estudiado en abundancia debido a que es una característica que se da por sentada.

Características de los ambientes en la Universidad Estatal a Distancia

Cuando hablamos de ambientes de aprendizaje en educación a distancia es necesario tomar en cuenta los siguientes elementos:

1. Los ambientes de aprendizaje requieren ser dinámicos y flexibles, con capacidad de adaptarse a los cambios de forma eficiente y oportuna.

2. Es necesarios considerar las características de los recursos mediacionales, en los cuales coexisten recursos tradicionales como el libro impreso, hasta aquellos asistidos con herramientas digitales.

3. Los niveles de coincidencia espacial y temporal, de tal forma que coexisten formas de sincronidad y asincronidad, según las posibilidades y los medios con los que cuente el estudiantado.

El ambiente de la educación a distancia requiere un análisis profundo, sin embargo, podemos señalar que estas tres características del ambiente que hemos identificado como centrales, y se descomponen en cinco escenarios de formación que describimos a continuación.

Escenarios de formación

La educación a distancia desde su configuración ha dependido de los medios de comunicación como mediadores de aprendizajes, actualmente estos medios de comunicación se han diversificado, y no son unidireccionales como solía darse con la televisión, el libro, la unidad didáctica, la web 1.0, sino que el uso de plataformas de aprendizaje y herramientas que permiten la conexión sincrónica y en tiempo real.

Esto es algo que ha venido generando cambios, incluso en la población estudiantil a la cual estaba destinada la educación a distancia.

De esta forma se cuenta con escenarios sincrónicos y asincrónicos de aprendizaje, incluso con espacios donde no sólo estudiantes interactúan con sus docentes, sino que se abre la posibilidad de que entre estudiantes existan mayores espacios para la interacción social entre pares.

Es así como no solo se cuenta con cibernéticas de primer orden, sino también de segundo orden, especialmente cuando se cuenta con dispositivos y aplicaciones que permiten crear grupos y hasta comunidades de aprendizaje. Sin embargo, aún siguen conviviendo ambos tipos de cibernéticas, pues como veremos, los escenarios de aprendizaje de la UNED podrían clasificarse de la siguiente forma:

1. Escenarios asincrónicos-individuales: corresponde aquel tipo de aprendizaje tradicional de la educación a distancia, en el cual se trabaja con recursos autogestionados como son las guías didácticas, recursos audiovisuales de consulta, que están orientadas más hacia el aprendizaje y la evaluación individual. Las interacciones entre los docentes y los estudiantes pueden ser estrictamente unidireccionales. En algunos casos las plataformas virtuales de aprendizaje se utilizan atendiendo a esa dinámica.

2. Escenarios asincrónicos-sociales: con el uso de las plataformas de aprendizaje, se han generado otras formas de mediación, uso de herramientas y estrategias, que aunque sean asincrónicos

promueven ciertos tipos de interacciones sociales, en los cuales se comparten ideas e incluso se elaboran trabajos grupales en la plataforma, esto se puede apreciar con el uso de los foros, las wikis, entre otros trabajos que requieren coordinación, pero que su proceso se realiza en la plataforma de manera asincrónica. Aunque lo social se limita y la colaboración puede ser simétrica, son espacios donde hay participación del grupo, y no únicamente individual.

3. Escenarios sincrónicos-sociales: este se caracteriza porque se promueven ambientes colaborativos o sociales, a través del uso de recursos mediacionales multidiversos e interactivos. Entre estos escenarios se pueden mencionar los que se desarrollan en las tutorías que se comparte con otros compañeros, los chats, videollamadas y redes sociales como whatsapp, que permiten la comunicación inmediata e instantánea, generando conversaciones en tiempo real.

4. Escenarios sincrónicos-individuales: estos se dan principalmente cuando los estudiantes pueden interactuar en tiempo real con sus docentes, a través de llamadas individuales, consultas personalizadas o chats individualizados.

5. Escenarios mixtos: estos pueden combinar los anteriores escenarios, por ejemplo las plataformas virtuales pueden utilizarse dependiendo de la experticia, las intenciones de los docentes, así como sus enfoques pedagógicos. Asimismo, recursos que pueden ser sincrónicos, como una video conferencia, también pueden estar disponibles como recursos asincrónicos, de tal forma que se accede a través de nubes o sitios específicos donde se guardan.

Como se aprecia los escenarios son más complejos, sin embargo, el diseño de estos depende de las cátedras, los docentes y el uso que den a las telecomunicaciones, ya sea desde una óptica social o individual. Asimismo, la UNED sigue conservando modelos de evaluación de los aprendizajes tradicionales de prueba escrita, además, aunque se mencione lo social, aún sigue siendo muy limitado, pues sigue prevaleciendo el modelo conductista y tradicionales, de tal forma que los dominantes siguen siendo los escenarios asincrónicos individuales.

Comentarios finales

Sin duda la temática de los ambientes formativos en el contexto de la educación a distancia, demandan una profunda reflexión que al menos tome en cuenta algunos de los aspectos que antes hemos mencionado, que valore la necesidad de ser innovadores, estratégicos, creativos y disruptivos. Pero que además se haga hincapié en que estos ambientes no son estáticos como muchas veces las instituciones universitarias los son.

Estos ambientes son cambiantes, emergentes y muchas veces críticos: y la institución formativa debe responder rápidamente ante estos elementos. La generación cambia, las necesidades también cambian los actores y actrices del hecho pedagógico, de igual forma los retos tienden al

cambio, por lo que hablamos de ambientes en flujo, solamente perceptibles desde las cibernéticas de segundo orden, de ahí el interés por el tema.

Referencias

Gutiérrez-Soto, M., Piedra, L. & Mora-Umaña, A.M. (Ed). Ambientes promotores de la construcción del conocimiento en el contexto universitario. (pp. 63-82). Costa Rica: Estación Experimental Fabio Baudrit-Departamento de Docencia Universitaria-Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica

Mora-Umaña, A.M. (2019). Challenges of university teaching in the construction of collaborative learning spaces in distance education. In G. Ubachs & F. Joosten-Adriaanse. The Online, Open and Flexible Higher Education Conference 2019 - Proceedings (pp. 73-81). EADTU: Madrid, Spain.

Mora-Umaña, A.M. (2016). Los contextos de construcción de conocimiento en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. / *Congreso Latinoamericano de Investigación y Educación Superior Interdisciplinario*. Montevideo, Uruguay

LOS PROCESOS EMPÁTICOS EN LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA: UN ESTUDIO EMPÍRICO EN LAS CIENCIAS DE LA SALUD, LAS CIENCIAS NATURALES Y LAS CIENCIAS SOCIALES.

Piedra García, L.A.

Departamento de Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Contacto: luis.piedragarcia@ucr.ac.cr

Palabras clave: empatía, cognición, emociones, prácticas formativas, docencia universitaria

Resumen

Esta investigación trata sobre los procesos empáticos en el entrelazado de las relaciones docente-estudiante dentro del contexto universitario y orientado a ver el impacto de esta situación en los procesos formativos de los estudiantes. El estudio se realizó entre los años 2015 y 2017 y se trabajó con las áreas de las ciencias de la salud, las ciencias sociales y las ciencias naturales de la Universidad de Costa Rica. Se recolectó información desde la perspectiva de los docentes y estudiantes mediante protocolos de opinión, grupos focales y procesos de observación con una matriz de carácter etológico. El enfoque teórico utilizado fue el de la etología cognitiva humana, psicología cognitiva, pedagogía universitaria, ciencias cognitivas y el constructivismo cibernético de segundo orden. Se encontró que la empatía docente-estudiante resulta de gran valor para la construcción de saberes y permite romper de alguna manera los procesos de educación tradicional donde el estudiante no existía como persona y rompe también la idea de los procesos formativos como un trabajo en solitario por parte de los estudiantes. Parece incluso existir una relación entre la motivación, la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje y el rendimiento académico al mejorar los procesos empáticos entre docentes y estudiantes.

Introducción

El camino habitual en teoría evolutiva, etología y primatología ha sido pensar que la naturaleza de nuestra especie es altamente competitiva y violenta. Un fuerte sector de la biología y la genética incluso formuló en su momento una teoría del gen egoísta como fundamento para explicar nuestra forma de ser, sin embargo, una abrumadora cantidad de estudios surgidos en los últimos veinte años, vienen mostrando la faceta cooperativa, altruista y empática de la especie humana, condición que ha logrado sostener nuestra supervivencia a lo largo de escasos doscientos mil años que tenemos de ser *Homo sapiens sapiens* (Piedra, 2015; De Waal, 2011).

Algunos autores indican que lo que nos hace humanos son habilidades que compartimos con otras especies; entre ellas la capacidad de cooperar, (la diferencia es que en nosotros es compleja) la posibilidad de comunicarnos (salvo que en los *Homo sapiens sapiens* se convirtió en lenguaje) y el aprendizaje social, que por efecto del lenguaje natural se transformó en un poderoso sistema de creación cultural y permanencia histórica.

El comportamiento altruista y cooperativo antes mencionado en primates humanos y no humanos depende de la empatía; en humanos adquiere el nivel cognitivo que hace posible que seamos capaces de sentir el dolor de los demás, pero también, para actuar sobre las necesidades del Otro. Sin embargo, es cierto que esa misma operación de interpretación del universo de Otro puede ser usada para crearle daño, tomar ventaja o manipular a otros y a esto se le ha llamado inteligencia maquiavélica.

En la base del comportamiento altruista está el ayudar, informar y compartir, estos son comportamientos innatos de la especie, que también son moldeados por la cultura, a su vez en la base del comportamiento empático estaría la teoría de la mente que incluye los dispositivos cognitivos-emocionales que nos permiten leer el rostro, los sonidos y los gestos del Otro y que son imprescindibles para la interrelación humana. También existen los procesos metacognitivos de cooperación heterotécnica que permiten a un sujeto verse a sí mismo y ver al Otro en un escenario o contexto.

La presente investigación buscó aproximarnos al espacio existente entre el docente y el estudiante en donde es posible encontrar los procesos empáticos desde ambos sentidos y a la vez identificar si estos estados y acciones empáticas se relacionan de alguna forma con el desempeño académico de las y los estudiantes. (Aguzzi y Piedra, 2018).

Se encontró que la mayoría de las investigaciones existentes se relacionaban con los aspectos empáticos en los de resolución de conflictos, tolerancia, inclusión, y algunas investigaciones en aspectos de la empatía en estrategias didácticas.

Esta investigación trató sobre los procesos empáticos en el entretendido de las relaciones docente-estudiante dentro el contexto universitario y orientado a ver el impacto de esta situación en los procesos formativos de los estudiantes. El estudio se realizó entre el 2015 y 2017. Se trabajó con las áreas de las ciencias de la salud, las ciencias sociales y las ciencias naturales de la Universidad de Costa Rica. Se recolectó información desde la perspectiva de los docentes y estudiantes mediante protocolos de opinión, grupos focales y procesos de observación con una matriz de carácter etológico.

El enfoque teórico utilizado fue el de la etología cognitiva humana, psicología cognitiva, pedagogía universitaria, ciencias cognitivas y el constructivismo cibernético de segundo orden, por lo tanto, es de carácter multi y transdisciplinario.

Objetivo general:

Analizar la dinámica de los comportamientos empáticos en la relación docente-estudiantes dentro del marco de los procesos de formación universitarios en las áreas de las ciencias de la salud, las ciencias sociales y las ciencias naturales de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos específicos

1. Determinar el conjunto de recursos empáticos que poseen los profesores(as) para comprender al estudiante como persona, enseñar y retroalimentarle en sus procesos de formación.
2. Determinar el conjunto de recursos empáticos que poseen los y las estudiantes para comprender al docente como persona, aprender y crear procesos de retroalimentación cognitivos, comportamentales y emotivos con los docentes en sus procesos de formación.
3. Socializar los resultados encontrados en la investigación a docentes, estudiantes e investigadores de a la Universidad y de otros contextos académicos interesados.

Metodología

Esta investigación fue de tipo aplicada-empírica, desarrollada bajo la orientación cualitativo-etológica. Para la recolección de la información se utilizaron tres técnicas, la aplicación de una entrevista protocolizada en donde se aplicó un instrumento de análisis y opinión; un grupo focal a estudiantes y docentes por separado y la observación etológica de clases de algunos docentes. Los instrumentos que se usaron buscaron entre otras cosas hacer triangulación metodológica y, además, poder captar algunos datos que se escapaban al “ángulo de visión” del otro instrumento.

El Tipo de análisis fue el etológico-cualitativo.

El aparato metodológico utilizado está relacionado con la búsqueda de niveles de sincronía con el fenómeno a estudiar y tomando en cuenta que es un proceso exploratorio en nuestro contexto.

La observación etológica permitió obtener datos y conocimiento en un ambiente natural, espontáneo y tomando en cuenta diversos aspectos del objeto observado y abordar ciertas características de lo observado que de otra forma no sería posible estudiar, por ejemplo: interacciones sociales, cooperación, emociones, o en el caso de este estudio: la empatía.

El instrumento de análisis y opinión fué la aplicación de una entrevista protocolizada con un instrumento con una parte semi- estructurada sensible al análisis estadístico en donde se captó información sobre la situación que viven docentes y estudiantes en los procesos formativos y

entorno a la empatía como factor de ligue en las acciones de enseñanza-aprendizaje. El instrumento tuvo una segunda parte de completado de respuestas tipo TOI Sack-Roulds (Test de Oraciones Incompletas Sack-Roulds) que nos permitió que a las personas que se les administró el instrumento hicieran análisis latente y dieran a la vez su opinión. Esta segunda parte es sensible al análisis cualitativo e igualmente se usaron las categorías de análisis como en todas las técnicas e instrumentos usados. Se administraron 60 instrumentos de análisis y opinión a docentes y otras 60 a estudiantes.

Con el grupo focal se procedió con la técnica Ross de un facilitador activo y un facilitador mudo, el grupo focal se aplicó a 15 docentes exactos. Se escogieron 5 docentes de cada área académica seleccionada de la Universidad de Costa Rica, a saber, ciencias de la salud, ciencias naturales y ciencias sociales.

Se realizaron 9 observaciones, tres por cada área académica seleccionada como antes se mencionó (ciencias de la salud, ciencias naturales y ciencias sociales). Estas observaciones se subdividen cada una en 6 lecciones por grupo que van de 2 a 4 horas clases (50 minutos- 1 hora clase) Las observaciones de carácter etológico tuvieron una matriz de observación etológica-humana. Las mismas fueron realizadas por dos personas y luego se cotejaron los datos obtenidos en caliente (en el momento inmediato luego de la observación) y en frío (dos semanas después).

Con estas tres técnicas se buscó hacer triangulación instrumental para aumentar los grados de validez y confiabilidad en la recolección de la información, a su vez determinar los puntos de convergencia y divergencia instrumental.

Algunos análisis de los resultados

Por la cantidad de resultados desprendidos del estudio seleccionaremos algunos que podrían ser relevantes y temas de discusión posterior.

La empatía como recurso vincular docente-estudiante en el contexto formativo universitario fue visto como deseable y necesario tanto en docentes como estudiantes para el buen ambiente y desempeño de las partes involucradas en el proceso formativo, sobre todo beneficia a las y los estudiantes.

El profesorado estuvo de acuerdo al afirmar que, sin duda alguna, la empatía es fundamental en el hecho educativo, sin embargo, algunos estudiantes indicaron que los docentes no son muy empáticos.

Los estudiantes valoran también la empatía en los docentes y hacia ellos. Aunque nueve de los participantes se orientaron a ver la empatía como una cualidad obligatoria para un “buen servicio docente” o sea como una cualidad para la acción docente en su reducción más funcional mercantil,

6 estudiantes indicaron también que debe ser un asunto recíproco entre docentes y estudiantes estableciéndose conciencia del hecho educativo como un proceso formativo comunitario.

Es quizá la falta de conciencia o desconociendo que proporciona el modelo tradicional educativo lo que hace que estudiantes y docentes planteen la empatía como algo más funcional que de naturaleza vincular, en donde el hecho educativo es parte de esas relaciones culturales humanas.

Para los docentes no hay proceso formativo universitario exitoso sin elementos como la empatía puesto que esta permite acceder al estudiante y entender cómo este está llevando a cabo su proceso formativo con el fin de potenciar sus capacidades personales.

Existe también en los docentes abordados la idea de que la empatía humaniza la docencia al acercar al estudiante al docente para establecer una relación cooperativa en la cual ambos podían sacar provecho de la mejor forma del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es posible que al comprender el hecho pedagógico como un proceso humanizante, que categorías vinculares como la empatía salga a luz y sea vista como relevante para la educación universitaria, permitiendo ello una revisión de nuestras prácticas docentes más allá de los currículos y aspectos administrativos.

La relevancia de incorporación de la empatía en el quehacer docente. Ya sea como un ejercicio de planificación didáctica elaborado o de manera menos sistemática implica que dentro del perfil docente estos posean habilidades que promuevan esta forma vincular. Los docentes participantes evidenciaron elementos promotores de la empatía y comportamientos observados en el estudiantado también, aunque en menor medida, quizá por la idea de que las y los docentes están para servirles o enseñarles, posiblemente también por las distancias que a veces se marca entre ambas poblaciones.

Los docentes afirmaron tomar en consideración y utilizar en mayor o menor medida, recursos didácticos que fomentasen la empatía con sus estudiantes. Para algunos docentes ejercicios como el compartir anécdotas o experiencias propias con el fin de que el estudiante se sienta identificado y pueda entender mejor el contenido que se está impartiendo y el porqué es relevante para su formación, o el buscar conocer al estudiante en su faceta más allá de lo académico al preguntarle sobre sus aficiones y pasatiempos, fueron parte del repertorio de acciones que indicaron que usaban para sensibilizar al estudiante y promover la empatía.

Docentes percibieron que al fomentar la empatía el alumno siente que tiene un rol activo en la gestión tanto de su proceso de aprendizaje como en el de sus compañeros.

La empatía puede ser vista como una vía cognitiva y emotiva para comprender como esta forma la otredad y como se vincula esta otredad con el “yo” docente. Esto en el marco educativo universitario y en particular en el hecho pedagógico ayuda, en palabras del cuerpo docente a:

1. Contrarrestar la verticalidad docente-discente
2. Permite acercarse emocionalmente al estudiante para conocer sus deseos y expectativas con el fin de tomarlos en consideración para el establecimiento de objetivos de aprendizaje en común.
3. Dinamizar las clases al favorecer la participación y el diálogo.
4. Promover el compañerismo, la gestación y desarrollo de trabajos en conjunto con otros colegas, además, los humaniza pues ayuda a verlos como personas que, al igual que los demás, viven una realidad particular que incide sobre su comportamiento en el trabajo.
5. Enriquecer al educando como persona pues agrega la dimensión humana al ejercicio profesional.

Las y los docentes en esta investigación mostraron recursos e interés en una actitud empática que debe ser promovida y analizada en el proceso formativo universitario.

La observación aplicada en esta investigación evidenció dificultades a nivel curricular y administrativos para crear ambientes formativos donde la empatía pueda fluir de manera más efectiva. Grupos menos numerosos, aulas o espacios más adecuados y orientados a la interacción recíproca, entre otras cosas podrían ser parte de políticas que humanicen más la formación universitaria.

Conclusiones

Se encontró que la empatía docente-estudiante resulta de gran valor para la construcción de saberes y permite romper de alguna manera los procesos de educación tradicional donde el estudiante no existía como persona, y rompe también la idea de los procesos formativos como un trabajo en solitario por parte del estudiantado. Parece incluso existir una relación entre la motivación, la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje y el rendimiento académico al mejorar los procesos empáticos entre docentes y estudiantes. Se encontraron también diferencias en cuanto a los vínculos empáticos entre docentes de diferentes áreas y además por género.

Este estudio se ha convertido en base para analizar los mecanismos mediacionales o didácticos pertinentes a los diferentes contextos formativos y sobre todo a la visión de un proceso formativo más humano y orgánico.

Referencias bibliográficas

Aguzzi, M y Piedra, L (2018) La empatía, el cuerpo y el lenguaje como elementos centrales en los procesos formativos universitarios. Universidad Estatal a Distancia. Posgrado en Psicopedagogía.

De Waal, F. (2011). La edad de la empatía. España: Tusquets editores

Piedra, L. (2015) *Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica: Un estudio empírico*. Universidad de Costa Rica.

ADAPTACIÓN DE LA PRUEBA DN CAS PARA COSTA RICA

Páez, B.

*Coordinadora Maestría Profesional en Psicopedagogía, Universidad Estatal a Distancia, San José,
Costa Rica*

Contacto: bpaez@uned.ac.cr

Palabras clave: psicopedagogía, proceso de aprendizaje, evaluación, dificultades de aprendizaje, proceso cognitivo, Teoría Pass, DN CAS.

Resumen: Durante los años 2018-2020, se llevó a cabo en la Maestría Profesional en Psicopedagogía, de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, la *“adaptación lingüística y cultural de la Batería Diagnóstica DN CAS para Costa Rica”*, la misma, permite la detección de problemas de aprendizaje y dislexia en personas cuyas edades oscilan entre los 5 años y 6 meses y los 17 años y 11 meses. Esta prueba reconoce la identificación de la situación cognitiva del individuo evaluado, así como su ser emocional, siendo esto un punto esencial para la selección de la prueba, dado que valora a la persona como un ser único, integral, biopsicosocial.

Como **objetivo general** se planteó *desarrollar un procedimiento necesario para la adaptación cultural de la batería diagnóstica DN CAS a la población educativa costarricense*, desarrollándose los siguientes **objetivos específicos**:

- 1.1 Identificar en la prueba DN-CAS palabras desconocidas para la población educativa costarricense que dificulten su comprensión, de acuerdo con los resultados obtenidos desde su aplicación al grupo control.
- 1.2. Designar localismos que sustituyan las palabras que en la prueba DN CAS no se aplican a la cultura costarricense.
- 1.4. Aplicar la prueba a una muestra significativa de la población costarricense de edades entre 5 años - 6 meses y 17 años - 11 meses.
- 1.3. Sintetizar los datos referentes a dificultades de lectura, escritura y dislexia y otras barreras cognitivas o emocionales, sugeridas en los resultados de la aplicación de la adaptación de la batería diagnóstica DN-CAS.

Introducción: La investigación fue cuantitativa, de tipo descriptivo y correlacional; por un lado, se puntualizan los resultados de la prueba DN CAS aplicada a un grupo control y posteriormente se analizan los resultados de la prueba debidamente culturalizada, a una muestra representativa del

país. La sintaxis y el vocabulario de la prueba debía ser comprendida por la población estudiantil de Costa Rica, desde las edades de 5,0 hasta los 17,11 años, en todo el país. En una primera instancia fue analizada por docentes, quienes validaron el contenido de los ítems y los baremos. Se consultó con la entidad encargada de censar a la población costarricense, para que brindara un dato estadístico proyectivo de la población total del país de 5 a 18 años para el 2018, conformándose así una muestra representativa para toda la nación. Se obtuvo una cantidad de personas a evaluar de 426, con un 90% de nivel de confianza y un 4% de margen de error. Concluido el proceso, se pensó en trabajar con un índice de confianza del 95% y un margen de error del 5%, para un total de 384 pruebas.

Mediante la utilización del Alfa Crombach, con la intención de reafirmar la fiabilidad de cada uno de los subtests de la batería diagnóstica en Costa Rica, se obtuvo información sobre el funcionamiento de los cuatro procesos cognitivos en la población costarricense, tanto por edad, como por provincia, así como el estado emocional.

Resultados: en referencia a la primera variable de la investigación: proceso de planificación, se refiere al proceso mental a través del cual el individuo adopta y modifica un conjunto de decisiones o estrategias para solucionar problemas y alcanzar una meta, Timoneda (2013). El desarrollo del mismo en el campo educativo es indispensable, siendo uno de los afectados cuando se suceden situaciones emocionales negativas generándose bloqueos emocionales. Durante la investigación, se pudo identificar que la población con mayor dificultad en este proceso es la de 13 a 17 años, edad cronológica que responde al desarrollo de la adolescencia, la búsqueda de la identidad personal y el proceso de aceptación social con los pares, elementos todos, que intervienen en el proceso de aprendizaje. La segunda variable hace referencia al proceso de atención, refiere al paso a través del cual la persona enfoca su pensamiento en un estímulo particular mientras ignora distractores Timoneda (2013). Siendo en este apartado la población de 5 a 7,11 años la que presenta menores puntajes. Procesamiento Simultáneo fue la tercera variable, se sucede cuando el individuo integra estímulos en grupos o ve cómo las partes se relacionan al todo, los resultados evidenciaron similitud positiva en cada uno de los grupos etarios, no había diferencia significativa. La cuarta variable procesamiento sucesivo se origina cuando la persona integra estímulos en un orden específico, memorización de información, aprendizaje de números o relación de fonemas grafemas, la ponderación baja en este proceso se relaciona con dificultades de lectura-escritura y dislexia Timoneda (2013). Los resultados arrojaron datos bastante positivos en los diferentes grupos etarios, sin embargo, se identificó a la persona que mostraba fuerte dificultad de lectura y escritura.

Discusión y conclusiones: de la primera variable, se desprende la necesidad de que el educador identifique y comprenda la conducta del educando, obviando los reforzamientos negativos, ya que los mismos incidirán en los elementos de defensa propios del procesamiento emocional, contrario a estos, deben brindársele los apoyos educativos para que supere sus limitaciones educativas.

De una segunda variable proceso de atención, el docente debe valorar causa-efecto en su dinámica de aula (sea virtual o presencial), generando ambientes óptimos de aprendizaje, de forma tal que el educando logre centrar su atención, pero a la vez crear interacción dentro del ambiente áulico.

Indispensable para identificar características en un individuo de dislexia, es el proceso secuencial. Se utiliza en el paso a paso del método científico, habilidades matemáticas y entender las reglas gramaticales. Por lo que la presentación del contenido por parte del docente, debe ser muy significativo.

El simultáneo, donde se aloja toda la información arbitraria, holística, global, dando un sentido al todo y no a las partes, requiere de estrategias metafóricas para el educador, las cuales le permitirán disminuir conductas disruptivas, para lograr aprendizajes exitosos.

Como se desprende de esta investigación, el aprendizaje prevé, estrategias de los procesos cognitivos: atención, secuencial, simultáneo y planificación, mas, las estrategias docentes deberán ser disímiles, por cuanto, todos los individuos utilizan diferentes formas de enfrentar el aprendizaje.

La neurociencia viene indicando que el cerebro posibilita la cognición y la emoción. Por tanto, si el individuo es permeado por la emoción, la educación emocional debe ser más vívida y menos académica. Es por este proceso investigativo desde la Maestría, que se aporta la idea de que se debe educar emocionalmente desde las instituciones educativas del país. Bien señala Timoneda 2017, “aprender a gestionar adecuadamente nuestras propias emociones, reelaborando creencias propias que no nos aportan bienestar, siendo críticos con nosotros mismos, pero eso sí, queriéndonos muchos, es tan básico e importante como el aire que respiramos”.

El DN CAS, evidencia procesos cognitivos en el estudiantado, su adaptación para Costa Rica, evidencia que es una prueba apta para nuestra sociedad y su aplicación, arrojará nuevos aprendizajes que permitirán derribar mitos y eliminar barreras para un mayor acercamiento entre el docente y su alumnado, sobre todo en la adolescencia, donde el país, se encuentra ávido de pruebas psicopedagógicas, probadas en el contexto.

Referencias bibliográficas

Timoneda, C. (2012). Cognición, emoción y aprendizaje. *Padres y maestros*, 347. p.5-9.

Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8696/Cognicion-emocion-aprendizaje.pdf?sequence=1>

Timoneda, C., Pérez, F., Mayoral, S y Sierra M. (2013). Diagnóstico de las dificultades de lectura y escritura basado en la teoría PASS de la inteligencia utilizando la batería DN CAS. Origen cognitivo de la dislexia. *Aula abierta*, 41(1). 5-16 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/311510883_Diagnostico_de_las_dificultades_de_lectura_y_escritura_y_de_la_dislexia_basado_en_la_Teoria_PASS_de_la_inteligencia_utilizando_la_bateria_DN-CAS_Origen_cognitivo_de_la_dislexia

Timoneda, C. (2017). *La experiencia de aprender: una visión práctica de las dificultades del aprendizaje*. Girona, España: CCG ediciones.

LA CONSIGNA DE ESCRITURA COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN Y ENSEÑANZA EN CONTEXTO DE APRENDIZAJE VIRTUAL

Roldán, C.; Gallo, M

Universidad Siglo 21

Contacto: croidan.1982@gmail.com

Palabras Claves: Escritura académica – Educación Superior – Prácticas de enseñanza

Resumen

La pandemia mundial causada por el COVID-19 generó cambios y reconfiguraciones en todo el sistema educativo. La mediación tecnológica entre docentes y estudiantes, la virtualización de prácticas y la imperiosa necesidad de adaptarse al nuevo escenario han signado la educación argentina en este 2020, educación con una fuerte tradición presencial pero que en este contexto debió alfabetizarse digitalmente y aggiornar creativamente sus prácticas.

En este contexto, las propuestas pedagógicas tienen un lugar relevante. Las tareas que los docentes proponen a sus estudiantes son herramientas que le permiten pensar su práctica pedagógica en función de los objetivos de aprendizajes que desean promover en ellos. Actualmente, por la situación pandémica y sus consecuencias en el sistema educativo, se hace necesario repensar estas tareas, haciendo eje en su valor comunicativo y la potencialidad de las mismas en los procesos de enseñanza mediados por tecnología.

Diseñar las actividades a resolver por los estudiantes implica para el docente definir: en primer lugar, un posible sendero cognitivo a recorrer durante su resolución; en segundo lugar, qué actividades intelectuales habrán de ponerse en juego mientras se trabaje en ella; y, en tercer lugar, cómo se pretende que los estudiantes se acerquen al contenido que aborda la misma. De este modo, las consignas se encuentran allí, en el corazón de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las relaciones que se establecen en la tríada didáctica que conforman sujeto de enseñanza, sujeto de aprendizaje y contenidos a enseñar y aprender; tríada atravesada constantemente por los contextos situacional, lingüístico y mental. Desde esta mirada constructivista, el presente trabajo tiene como objetivo presentar el análisis de la tarea de escritura propuesta de manera transversal al cursado virtual de la asignatura Psicología Educativa de la Lic. en Psicología (Universidad Siglo 21) en el marco de un proyecto de investigación¹ en el que se desarrolla.

El análisis realizado expone la secuencia didáctica que se trabajó y los fundamentos subyacentes a cada una de las decisiones que se tomaron al respecto, teniendo en cuenta el escenario virtual en el cual se ha desarrollado. Atender a los diferentes aspectos y fundamentos que compusieron la consigna permitirá hacer explícito su valor comunicativo y el sendero cognitivo propuesto a los estudiantes para su resolución.

Este análisis se expone desde una mirada didáctica del escenario educativo: en primer lugar, se presenta la *consigna*, como eje vertebrador y cómo se desarrolló la misma de manera transversal durante el cursado virtual de la materia. Posteriormente, se atenderá a los tres elementos centrales de la tríada didáctica: 1) el *sujeto de enseñanza*, caracterizando el rol asumido durante la puesta en marcha de la secuencia didáctica. 2) el *sujeto de aprendizaje* desde el rol que se proponía asumir en la tarea propuesta. 3) los *contenidos a enseñar y aprender*, relacionados al contenido disciplinar y también a la escritura académica.

Esta experiencia de aprendizaje virtual permitió valorar el potencial de las consignas de escritura, identificar aprendizajes profundos, así como también destacar la importancia del rol docente como alfabetizador y como andamiaje en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Desde la propuesta didáctica se acompañó la construcción no solo de conocimiento disciplinar sino también, junto a estos aprendizajes conceptuales, se reflexionó y trabajó sobre los códigos discursivos propios de la disciplina, potenciando el desarrollo de competencias comunicativas y de gestión del conocimiento, al mismo tiempo que se fomentó un pensamiento crítico; aspectos esenciales de promover en las aulas universitarias del Siglo 21.

Introducción

La pandemia mundial causada por el COVID-19 generó cambios y reconfiguraciones en todo el sistema educativo. La mediación tecnológica entre docentes y estudiantes, la virtualización de prácticas y la imperiosa necesidad de adaptarse al nuevo escenario han signado la educación argentina en este 2020, educación con una fuerte tradición presencial pero que ante la emergencia sanitaria debió alfabetizarse digitalmente y aggiornar creativamente sus prácticas.

En este contexto, las propuestas pedagógicas tienen un lugar relevante. Las tareas que los docentes proponen a sus estudiantes son herramientas que les permiten pensar su práctica pedagógica en función de los objetivos de aprendizajes que desean promover en ellos. Actualmente, por la situación pandémica y sus consecuencias en el sistema educativo, se hace necesario repensar estas tareas, haciendo eje en su valor comunicativo y la potencialidad de las mismas en los procesos de enseñanza mediados por tecnología.

Diseñar las actividades a resolver por los estudiantes implica para el docente definir: en primer lugar, un posible sendero cognitivo a recorrer durante su resolución; en segundo lugar, qué actividades intelectuales habrán de ponerse en juego mientras se trabaje en ella; y, en tercer lugar, cómo se pretende que los estudiantes se acerquen al contenido que aborda la misma. De este modo, las consignas se encuentran allí, en el corazón de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las relaciones que se establecen en la tríada didáctica que conforman sujeto de enseñanza, sujeto de aprendizaje y contenidos a enseñar y aprender; tríada atravesada constantemente por los contextos situacional, lingüístico y mental (De Longhi & Bermúdez, 2010).

Desde esta mirada constructivista, el presente trabajo tiene como objetivo presentar el análisis didáctico de una tarea de escritura propuesta de manera transversal al cursado de la asignatura Psicología Educativa de la Lic. en Psicología (Universidad Siglo 21) en el marco de un proyecto de investigación² en el que se desarrolla.

El análisis realizado expone la secuencia didáctica que se trabajó y los fundamentos subyacentes a cada una de las decisiones que se tomaron al respecto, teniendo en cuenta el escenario virtual en el cual se ha desarrollado. Atender a los diferentes aspectos y fundamentos que compusieron la consigna permitirá hacer explícito su valor comunicativo y el sendero cognitivo propuesto a los estudiantes para su resolución.

Este análisis se expone desde una mirada didáctica del escenario educativo: en primer lugar, se presenta la *consigna*, como eje vertebrador y cómo se desarrolló la misma de manera transversal durante el cursado virtual de la materia. Posteriormente, se atenderá a los tres elementos centrales de la tríada didáctica: 1) el *sujeto de enseñanza*, caracterizando el rol asumido durante la puesta en marcha de la secuencia didáctica. 2) el *sujeto de aprendizaje* desde el rol que se proponía asumir en la tarea propuesta. 3) los *contenidos a enseñar y aprender*, relacionados al contenido disciplinar y también a la escritura académica.

La consigna como eje estructurante del proceso de enseñanza virtual

La tarea académica que se propuso a los estudiantes, en el marco del cursado virtual promovido por el contexto de pandemia, se trabajó de manera transversal al cursado de la asignatura Psicología Educativa, funcionando de este modo como eje estructurante de la propuesta de enseñanza. El diseño didáctico presenta una tarea de escritura que buscó potenciar la significación de los contenidos teóricos por parte de los estudiantes apelando a la función epistémica que la caracteriza. La tarea propone enseñar de manera relacionada estrategias de escritura y contenido disciplinar. Como sostienen Solé y cols. (2005):

Este potencial de la escritura para convertirse en herramienta epistémica, cuya función sea construir conocimiento y no sólo demostrar lo aprendido, es desconocido por la mayoría de los estudiantes que acceden a la Universidad. En general, los estudiantes están acostumbrados a responder demandas simples de escritura que primordialmente exigen escribir para un único destinatario – el profesor – y con un único objetivo de demostrar lo que aprendieron (En Pozo & Pérez Echeverría, 2009: 122)

En la primera clase de la materia se compartió a los estudiantes la tarea general que guiaría el proceso de enseñanza (ver figura 1) y luego, la misma se fue operacionalizando semana a semana en actividades y metas más concretas, permitiendo que el estudiante se acercara de manera progresiva al texto final deseado. Desde el rol docente, se ofrecieron orientaciones concretas, durante la escritura, vinculadas a lo conceptual de la asignatura y, al mismo tiempo, al proceso de escritura en sí.

Durante el semestre, en clases, realizaremos un trabajo escrito. El mismo, tiene objetivo ir acompañando el proceso de aprendizaje de cada uno y *deberá entregarse en nuestra última clase. Se realizará de manera individual.*

Consigna
El escrito a entregarse al finalizar la materia constará de la **descripción y fundamentación de un problema práctico que podría abordarse desde la Psicología Educativa**. Problema que contextualizaremos en el marco de la temática “Pandemia COVID-19” realidad que nos está atravesando a todos.
Este escrito se sugiere esté organizado en 3 partes: Introducción, desarrollo y cierre. Atendiendo este esquema general se presentará un problema práctico que podría abordarse desde la PE: se describirá, contextualizará y fundamentará desde los marcos teóricos trabajados en clases.
Todo el proceso de escritura lo iremos realizando durante las clases del semestre, con la orientación docente, atendiendo a tres momentos recursivos de escritura: planificación, desarrollo y revisión.




Figura 1: Consigna general de trabajo presentada a los estudiantes

La tarea general buscó, por un lado, potenciar el aprendizaje significativo de los contenidos y, por otro, favorecer procesos de alfabetización académica que le permitiera a los estudiantes de cuarto año acercarse a modos de escritura y códigos discursivos propios del campo psicoeducativo, los cuales suelen distinguirse en algunos aspectos del discurso psicológico. En ese sentido, en cada

clase semanal el docente abordaba cuestiones teóricas de la asignatura y, al mismo tiempo, se trabajaban orientaciones concretas vinculadas al escribir académico de ese texto solicitado.

Específicamente en relación a los criterios de diseño de la tarea se consideraron los siguientes aspectos como favorecedores de la comprensión y aprendizaje significativo de los estudiantes (Pozo & Pérez Echeverría, 2009):

- **Evitar que la tarea permita respuestas reproductivas.** La tarea presentada invita a los estudiantes, desde el material de la asignatura, a establecer e inferir relaciones entre el marco conceptual y el problema práctico que ellos hayan seleccionado para trabajar en el escrito. Se les propone reflexionar sobre problemas genuinos del contexto desde contenidos teóricos; pensarlos desde una realidad concreta, generalizarlos a una situación nueva, anclada en la realidad educativa y social actual.
- **Permitir y favorecer el uso de materiales en los sistemas de evaluación.** La tarea propone el uso de diferentes fuentes informativas, aquellos textos ofrecidos desde la asignatura y la búsqueda de otros si los estudiantes lo consideran necesario. De este modo se potencia el aprendizaje no solo del contenido disciplinar, sino también de cómo usar esa variedad de fuentes para la construcción de un escrito.
- **Proponer una evaluación continua del desarrollo de la tarea.** Si bien no fue una tarea obligatoria que contara con una calificación final que influyera en su condición de estudiante al cerrar el cursado, se ofreció una evaluación cualitativa sostenida semanalmente que ofrecía oportunidades de ir alcanzando niveles más profundos de conocimientos desde las orientaciones, sugerencias y comentarios realizados por el docente.
- **Valorar las ideas personales de los aprendices.** La tarea ofrece grados de autonomía al estudiante y les exige buscar sus propias respuestas al relacionar el material conceptual con el caso práctico seleccionado. La tarea invita a discusiones teóricas y toma de posturas o argumentaciones personales. Al mismo tiempo, complementariamente se ofrecían espacios colectivos de intercambios entre estudiantes durante los encuentros sincrónicos de la clase.
- **Tarea abierta que admite más de una solución.** La propuesta académica dejaba abierta la selección y definición del problema psicoeducativo a los intereses y motivación de los estudiantes. El definir un problema práctico del campo disciplinar exigía pensar y tomar decisiones en relación a las lecturas teóricas que se hacían de ese problema real desde los conocimientos disponibles. Cada escrito era particular atendiendo al problema elegido, la mirada teórica y la postura personal adoptada ante dicho problema.

Proponer este tipo de tareas sin dudas posiciona al docente desde el rol de guía y acompañante en el proceso de aprendizaje, corriéndolo de esa mirada tradicional donde el profesor es quien *da o dicta* el conocimiento. Lo posiciona como andamiaje en la construcción del conocimiento de sus estudiantes.

Como se dijo al comienzo del apartado, además de buscar favorecer la comprensión y el aprendizaje significativo de los estudiantes, esta tarea hizo eje en acompañar el proceso de escritura desde una mirada alfabetizadora académica. El docente asumió un rol alfabetizador ofreciendo orientaciones concretas sobre los escritos borradores de los estudiantes, comentarios que fuesen formativos y favorecieran la reflexión sobre el escrito, sobre los contenidos disciplinares y sobre el proceso de escritura y aprendizaje.

La tarea se propone como una herramienta didáctica que abre camino a una revisión del propio conocimiento, de la comprensión de las lecturas realizadas, de lo trabajado en clases, favoreciendo la transformación de sus estructuras cognitivas hacia niveles más complejos y profundos. A continuación, se expone un cuadro que sintetiza la propuesta didáctica desde el proceso alfabetizador docente que acompañó la producción textual de los estudiantes (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Síntesis de proceso de alfabetización y acompañamiento de la escritura

Clases	Desarrollo del acompañamiento en la escritura	Trabajo metacognitivo (Pozo & Pérez Echeverría, 2009)
7 de Abril	Presentación de la tarea y planificación. <i>Relaciones entre escritura y aprendizaje: El desafío cognitivo de producir textos académicos. Etapas recursivas del proceso de escritura. Planificar un texto ¿Que implica? Presentar consigna de planificación.</i>	<i>Establecer objetivos de la tarea ¿Qué objetivos se persiguen?</i>
14 de Abril	Planificación. <i>Recursividad de la escritura - aprendizaje: Texto autobiográfico de Vargas Llosa y Darwin como escritores.</i>	<i>Elaborar un plan de acción ¿Con qué medios y con qué condiciones hay que realizar la tarea? ¿Cómo pueden alcanzarse</i>

	<i>Reflexión sobre la importancia de la planificación del texto y los momentos de la escritura.</i>	<i>los objetivos?</i>
12 de Mayo	Textualización. <i>Devoluciones colectivas de seguimiento: Lectura y reflexión sobre la entrevista a Francesco Tonucci "Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual": https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227?fbclid=IwAR1pzMRhFTjX3zeb-g4ykQdGXAeT2X3datm9YBH_M3mjBii4MbVt2RCDoS8</i>	<i>Supervisar la marcha del plan ¿Se están consiguiendo los objetivos? ¿Qué dificultades se encuentran para lograrlos?</i>
19 de Mayo	Textualización. <i>Devoluciones colectivas de seguimiento: La redacción y textualización. Superestructura: introducción, desarrollo y conclusión.</i>	<i>Regular la marcha del proceso ¿Qué puede hacerse para superar las dificultades? ¿Qué cambios hay que introducir?</i>
26 de Mayo	Textualización. <i>Devoluciones colectivas de seguimiento: Pluralidad de voces en el texto (citas). Referencias bibliográficas.</i>	
2 de Junio	Textualización y revisión. <i>Devoluciones colectivas de seguimiento: ¿Qué revisar para mejorar el texto? La revisión en función a la superestructura del escrito.</i>	<i>Evaluar ¿Se han alcanzado los objetivos? ¿A qué puede atribuirse el logro o fracaso en la consecución de los mismos?</i>
16 de Junio	Textualización y revisión. <i>Devoluciones colectivas de seguimiento: Trabajo con dudas individuales</i>	
30 de Junio	<i>Devoluciones colectivas del seguimiento a la tarea: Cierre de la asignatura y entrega del trabajo.</i>	

Además, se hace importante destacar que paralelamente a la búsqueda de una construcción gradual y cada vez más profunda de los conocimientos por parte de los estudiantes y la potenciación de procesos alfabetizadores académicos, la tarea transversal propuesta buscó promover la gestión metacognitiva del conocimiento, ofreciendo espacios de reflexión sobre el propio conocimiento y la puesta en juego de ese conocimiento ante la resolución de la consigna (Mateos, 2001).

De este modo, advertimos que el diseño de la actividad académica propuesta descansa sobre bases constructivistas del aprendizaje y sobre una mirada alfabetizadora académica, convencidos que la escritura es una herramienta didáctica valiosa para el aprendizaje de contenidos disciplinares y que el diseño de escenarios que la integran la escritura como protagonista del proceso de enseñanza potencian mejores aprendizajes, más duraderos y transferibles a nuevos contextos y

situaciones a lo largo de su formación académica y, posteriormente, en su vida profesional. La tarea se propone como espacio de estudio, de construcción personal, como escenario subjetivante que habilita la posibilidad de *poner en palabras aquello que nos atravesaba*. Como sostiene Larrosa (2003):

Casi todo lo que sabes, lo has aprendido de las palabras y en las palabras. Casi todo lo que eres lo eres por ellas. Escribir y leer es explorar todo lo que se puede hacer con las palabras y todo lo que las palabras pueden hacer contigo. En el estudio, todo es cuestión de palabras. (Larrosa, 2003: 17)

El valor de la tarea en el proceso de enseñanza mediado por tecnología

La pandemia promovió la generación de escenarios educativos virtuales en un país signado por una fuerte tradición de presencialidad en las instituciones de educación superior. En este nuevo escenario se pensó y construyó la tarea de aprendizaje expuesta, apostando a la combinación de instancias de trabajo colaborativos sincrónicos durante cada clase, con instancias de trabajo asincrónicos de carácter más personal por parte de los estudiantes. Estas instancias de trabajos asincrónicos, si bien revestían un carácter más individual, contaban con espacios de “diálogos” personales con el docente a través del documento compartido y los comentarios que allí se intercambiaban entre docente y estudiante. Como sostienen Pozo & Pérez Echeverría (2009), las comunicaciones asincrónicas *permiten “pararse a pensar” y desarrollar un pensamiento más reflexivo* (p.15), mientras que las instancias sincrónicas de intercambios en clase favorecen reflexiones y construcciones colectivas para el aprendizaje.

En este contexto, con la virtualidad se modificaron los procesos educativos y con ello se redelinearon un conjunto de variables que lo definían: los actores y sus roles, los formatos de interacción definidos entre ellos, los contenidos y la modalidad de organización del tiempo, espacio y recursos (Coll & Monereo, 2011).



Figura 2. Tríada didáctica para pensar el proceso de enseñanza

El sujeto de enseñanza. En la propuesta presentada el docente asume un rol de orientador y acompañante del proceso de aprendizaje. Es el encargado de diseñar con antelación el escenario de trabajo demarcando un posible sendero cognitivo a transitar desde la resolución de la tarea. Como sostienen Mauri y Onrubia (2011) el profesor toma un rol de *asesor* asumiendo un perfil de intervención íntimamente relacionado a la necesidad y solicitud del estudiante, pero favoreciendo la implicancia del mismo en la tarea y en su proceso de aprendizaje.

La tarea de acompañamiento docente fue un punto importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción conjunta de conocimientos disciplinares y de aquellos relacionados a la escritura académica. Se basó en un proceso de retroalimentación sostenido sosteniendo y de carácter formativo, atendiendo simultáneamente una dimensión individual y colectiva.

Las devoluciones individuales se compartían en los borradores del escrito a modo de comentarios y giraban en torno a aspectos conceptuales o de escritura, compartiendo una pregunta que permitiera al estudiante reflexionar sobre mencionado aspecto. Las devoluciones docentes tenían la intención de dar continuidad al proceso de enseñanza y alfabetizador propuesto desde la reflexión y el trabajo metacognitivo por parte del aprendiz.

El sujeto de aprendizaje. La propuesta de aprendizaje atiende a una mirada integral del estudiante buscando orientar sus procesos cognitivos hacia la construcción significativa de aprendizajes. La propuesta da un lugar activo y de protagonismo a los estudiantes, contando, al mismo tiempo, con la compañía y andamiaje del docente en este proceso de aprendizaje.

La tarea en sí y los procesos de acompañamiento propuestos en la secuencia didáctica buscan potenciar la gestión del conocimiento por parte de los alumnos, basado en una comunicación y

retroalimentación constante con el profesor, que intenta ir acercándolos a una gestión autónoma del aprendizaje.

Los contenidos a enseñar y aprender. Como ya hemos mencionado al comienzo de este trabajo, los contenidos trabajados en la asignatura han integrado los disciplinares con los vinculados a las estrategias de escrituras propias del campo psicoeducativo; esto desde el interés de promover la apropiación del discurso disciplinar desde la relación recíproca que la secuencia didáctica favorecía entre lectura, escritura, pensamiento y aprendizaje. Como sostiene Castelló (En Pozo & Pérez Echeverría, 2011):

(...)la escritura es fundamentalmente una actividad que exige tomar decisiones respecto a qué decir y cómo hacerlo en función de un conjunto de variables que tienen que ver con la situación comunicativa que el texto se insiere (...) la propia actividad de escribir puede ser un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber. Es decir, cuando nos enfrentamos a demandas complejas de escritura que nos obligan a seleccionar y organizar la información a partir de diferentes fuentes, la propia actividad de escritura permite modificar nuestra comprensión sobre el tema del que estamos escribiendo y promueve el establecimiento de nuevas conexiones entre la información y, consecuentemente, la transformación y generación de conocimiento (Pozo & Pérez Echeverría, 2009: 122)

El Contexto. La relación entre los componentes de la triada didáctica se produce siempre en un contexto particular, sujeto por cuestiones que son ajenas a cada elemento pero que los atraviesa a cada uno de ellos de un modo particular. En la actualidad, por variantes de este contexto, *lo naturalizado, lo dado, lo normal* en las relaciones entre estudiantes, docentes y contenidos se resignifica en el nuevo escenario. Un contexto que implicó no solo la mediación tecnológica en el proceso sino también un cambio en las representaciones ligadas a cómo se enseña, cómo se aprende y el lugar que asumía la tecnología en todo el proceso educativo.

Enseñar, aprender, estudiar y comunicarse son acciones que forman parte del hecho educativo, acciones realizadas por personas desde un contexto concreto desde lo material y simultáneamente subjetivo, desde lo vivenciado por cada sujeto. Estas vivencias -ligadas a la complejidad del escenario sanitario, económico, político y social- se tradujeron en incertidumbre, inseguridad, miedo, soledad y ansiedad. Se encuentra así en este escenario complejo tanto material como subjetivo, la potencia de una consigna:

clarificando una tarea a realizar procesualmente ante la vivencia de ansiedad,
acompañando este proceso de construcción del conocimiento,
propiciando la comunicación entre docentes y estudiantes ante la vivencia de soledad,

pautando reglas, objetivos y encuadre de trabajo ante la vivencia de incertidumbre e inseguridad.

En tiempos de aprendizaje virtual, rostros en 2D y distanciamiento físico, la tarea de escritura propuesta no sólo ha propiciado la construcción de conocimientos disciplinares y el desarrollo de competencias lingüísticas que trascienden lo académico; sino que ha posibilitado *poner palabras* a otro nivel, *escribir* para nombrar lo innombrable de una pandemia mundial que ha nadie ha dejado indemne.

A modo de cierre

Estudiando, tratas de aprender a leer lo que aún no sabes leer. Y tratas de aprender a escribir lo que aún no sabes escribir. Pero eso será, quizás, más tarde.

Ahora lees sin saber leer y escribes sin saber escribir. Ahora estás estudiando.

(Jorge Larrosa, 2003)

Para cerrar este trabajo nos pareció interesante recuperar la voz de Jorge Larrosa que nos recuerda que los estudiantes están transitando un camino de formación en su paso por la universidad y que los docentes estamos para acompañar ese andar. Nos recuerda que ellos están aprendiendo y que el aprender también es un proceso; proceso que los docentes debemos guiar. Nos recuerda que no se llega a la universidad sabiendo leer y escribir textos disciplinares, que también ello es un aprendizaje que debe construirse y un contenido que se debe enseñar. Nos recuerda que la escritura es una experiencia individual, subjetivante, que transforma a su escritor y también al docente lector. Nos recuerda la importancia del escribir para aprender, así como el enseñar a escribir para aprender.

Particularmente, esta experiencia de aprendizaje virtual permitió valorar el potencial de las consignas de escritura, identificar aprendizajes profundos, así como también destacar la importancia del rol docente como alfabetizador y como andamiaje en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Desde la propuesta didáctica se acompañó la construcción no solo de conocimiento disciplinar sino también, junto a estos aprendizajes conceptuales, se reflexionó y trabajó sobre los códigos discursivos propios de la disciplina, potenciando el desarrollo de competencias comunicativas y de gestión del conocimiento, al mismo tiempo que se fomentó un pensamiento crítico; aspectos esenciales de promover en las aulas universitarias del Siglo 21.

Bibliografía

Coll, C., & Monereo, C. (. (2011). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: España.

De Longhi, A., & Bermúdez, G. (2010). *La comunicación en el aula. Aportes didácticos para la formación de docentes universitarios*. Córdoba: Editor FCEfYn - UNC.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Mauri, T., & Onrubia, J. (2011). El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En C. Coll, & C. (. Monereo, *Psicología de la educación Virtual* (págs. 132-152). Madrid: Morata.

Pozo, J. I., & Pérez Echeverría, M. d. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.

APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y CONTINUIDAD DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN EL NIVEL SUPERIOR

Estudio exploratorio y descriptivo de los facilitadores y obstáculos percibidos por las y los estudiantes del nivel terciario para la continuidad de sus trayectorias educativas en el contexto de la virtualización de los procesos educativos impuesta por el ASPO durante el primer trimestre del ciclo lectivo 2020.

Silveira, I. (<https://orcid.org/0000-0002-8398-9736>)

Universidad de la Cuenca del Plata

Contacto: israelsilveira@hotmail.com

Palabras clave: apoyo social percibido, trayectorias educativas en el nivel superior, continuidad pedagógica.

Resumen

Este trabajo es el producto de una indagación reciente sobre la percepción de las y los estudiantes del nivel superior no universitario acerca de los factores del entorno próximo, facilitadores y obstaculizadores, del sostenimiento de sus trayectorias educativas en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) impuesto por la pandemia de COVID-19 durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2020. Se trata de la primera fase de un diseño mixto secuencial cuali-cuantitativo sobre la relación entre el apoyo social percibido por las y los estudiantes de la educación superior no universitaria de la provincia de Buenos Aires y la inclusión educativa en el nivel. Esta fase de carácter exploratorio y descriptivo tiene el propósito de analizar la plausibilidad de algunas hipótesis relativas a las condiciones para la inclusión educativa, en principio en tiempos de pandemia; pero que podrían extrapolarse a otros acontecimientos vitales estresantes que inciden de ordinario sobre la población estudiantil e interfieren en la continuidad de sus trayectorias. Del análisis de los datos se obtuvo evidencia suficiente como para sostener la plausibilidad de hipótesis acerca del efecto protector del apoyo social percibido, sobre el sostenimiento y la continuidad de las trayectorias educativas en el nivel terciario como requisito para la inclusión educativa en el nivel.

El ASPO y las desigualdades educativas

El cierre preventivo de los establecimientos educativos ha desnudado como ninguna otra situación anterior, algo que siendo evidente, acaso no se había considerado nunca como hasta ahora, en su

justa dimensión. Entre la multiplicidad de factores que contribuyen a las desigualdades educativas, la llamada brecha digital, se impuso como un factor limitante y decisivo para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles y la continuidad pedagógica (Muñoz y Lluch, 2020). No todas las personas pueden acceder a Internet para seguir los cursos académicos, y lo que es aún más importante, no todas las que acceden lo hacen en igualdad de condiciones. Se visibiliza así otro factor de la segregación escolar por nivel socioeconómico donde los distintos estratos sociales se concentran en instituciones distintas, por la distribución de bienes materiales y culturales, particularmente tecnológicos y digitales, y que pone de manifiesto la injusticia social, no tanto por la exclusión educativa como por las condiciones desfavorables y desiguales de una inclusión que no va más allá de lo formal y lo legal (Sen y Kliksberg, 2007, citado en Álvarez, Gardyn, Iardelevsky y Rebello, 2020).

Los análisis informales que se han realizado en muchas de las instituciones del nivel superior de la provincia, entre las que se cuentan los institutos que participan de este estudio, contribuyen al supuesto de que tanto el acceso a los dispositivos, las competencias que el uso de estos supone, y principalmente el disponer de una conexión WiFi estable, han sido determinantes para la continuidad educativa en el actual contexto de pandemia. Estudios recientes permiten extender esta comprobación no sólo al resto de las provincias en nuestro país, sino a toda la región (López Ramírez y Rodríguez, 2020) particularmente respecto de aquellos estudiantes, y docentes, que no viven en áreas urbanas y/o no cuentan con mayores recursos e infraestructura. El relevamiento que realizamos con fines del estudio que aquí se presenta, también aporta evidencias a este supuesto, pero nuestro interés se centra en aquellos factores que pueden actuar como facilitadores de la continuidad pedagógica, particularmente el lugar que ocupa en la percepción de las y los estudiantes, el apoyo social como factor facilitador de la misma (Doucet, Netolicky, Timmers y Tuscano, 2020).

Marco teórico

Las teorías que explican los efectos del apoyo social han sido agrupadas tradicionalmente en dos categorías: modelos de efectos directos o principales ligados fundamentalmente a las características de la estructura de la red social de apoyo, y modelos de efectos protectores o amortiguadores, vinculados a la percepción del apoyo social por parte de las personas (Hernández y Alonso, 2004; Cohen y McKay, 1984; Barrón y Chacón Fuertes, 1992).

El concepto de red social es inescindible del de apoyo social. Intentar definir el último nos confronta con una diversidad de teorías acerca del primero. Desde la formulación pionera que el antropólogo británico John Barnes hiciera de la red social en 1954 y desde los primeros conceptos de John

Bowlby (1969) acerca del apoyo social hasta nuestros días, este metaconcepto ha evolucionado al impulso de investigaciones que lo abordan desde una multiplicidad de enfoques (Aranda y Pando, 2013). A los fines de nuestro estudio referiremos el apoyo social a la presencia relativa de recursos de apoyo material y psicológico, proveniente de otros significativos para una persona, que la ubican como perteneciente a una red de comunicación y de beneficios, así como de obligaciones con los demás. Implica transacciones interpersonales que permiten la expresión de afectos positivos, afirmación o respaldo de valores y creencias y/o provisión de ayuda si se necesita (House, 1981; Cazals y Almudever, 1993, citado en Yasuko, De la Herrán y Camacho, 2015). Asimismo concebimos al apoyo social percibido, como aquel por el que el sujeto evalúa la disponibilidad de recursos interpersonales que responden a las necesidades materiales, emocionales y/o afectivas, provocadas por eventos estresantes específicos (Cohen y McKay, 1984). En este enfoque el apoyo social incrementa el nivel de bienestar de las personas expuestas a acontecimientos vitales estresantes, mientras que en ausencia de dichas condiciones, carece de consecuencias positivas sobre la salud. En el mismo sentido el efecto protector del apoyo social no se explica tanto por la calidad de la red social como por el tipo de apoyo y su relación con la naturaleza de los estresores. Esta concepción está en el origen de la delimitación de nuestro objeto de investigación y en las decisiones relativas al diseño metodológico.

Nos interesa particularmente la percepción que del apoyo social tienen las y los estudiantes con el objetivo de analizar la plausibilidad de una hipótesis acerca del apoyo social percibido como principal factor protector de los efectos estresores que inciden sobre la continuidad de las trayectorias estudiantiles en el nivel terciario no universitario.

Diseño metodológico

El estudio aquí reseñado constituye la primera fase de un diseño mixto secuencial cuali-cuantitativo, sobre la relación entre el apoyo social percibido por las y los estudiantes de la educación superior no universitaria de la provincia de Buenos Aires y la inclusión educativa en el nivel.

Para esta fase, de carácter exploratorio y descriptivo, se diseñó una encuesta cualitativa que se administró mediante un formulario en línea. Las personas que fueron encuestadas integraron una muestra por conveniencia, según cursaran estudios de formación docente o de formación técnica en alguno de tres institutos: el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 15 de la ciudad de Campana, en el noreste de la provincia de Buenos Aires, el ISFD N° 51 de la ciudad de Pilar, en el tercer cordón del conurbano bonaerense, y el ISFD N° 21, sito en la ciudad de Moreno, segundo cordón del conurbano. En cada una de estas instituciones se ha abordado la continuidad pedagógica de la enseñanza y los aprendizajes a través de la virtualización de los procesos

educativos. Tras el primer cuatrimestre del ciclo lectivo presente se observaría un desgranamiento que oscila entre el treinta y el cincuenta por ciento, dependiendo de si se trata de cohortes de años anteriores o de ingresantes a primer año, respectivamente (Miembros de los equipos de conducción, comunicación personal, 17-19 de agosto de 2020).

De un total de 250 estudiantes, se obtuvieron 162 respuestas categorizables. Además de unos pocos datos sociodemográficos, el formulario solicitaba que la persona encuestada mencionara tres condiciones que identificara como un obstáculo para la continuidad del cursado de su carrera durante el primer cuatrimestre de 2020. Debía hacerlo en orden, comenzando con aquella que había vivido como la más desafiante y difícil de superar. De la misma manera, se le pedía referirse a tres condiciones que se le presentaron como un facilitador priorizando la que considerara más relevante o decisiva. Respecto de esta última, que explicara el porqué de su elección. El formulario se construyó de manera que, tomando sólo la primera de ambos ítem, las respuestas pudieran ser agrupadas en categorías mutuamente excluyentes para facilitar a su vez, el análisis categorial cruzado que habilitara ensayar algunas hipótesis acerca de cómo interactúan obstáculos y facilitadores en la percepción acerca de la trayectoria propia en el contexto de la virtualización de los procesos educativos.

Las edades de las personas encuestadas se distribuyen en un rango que va desde los 18 a los 64 años; pero el 70% tiene menos de 30 años y los mayores de 40, se ubican en el último decil. Aproximadamente el 85%, son mujeres.

Procesamiento y análisis de los datos

El análisis permitió identificar 8 categorías de obstaculizadores percibidos y 8, de facilitadores, que se reagruparon en tres y en cuatro grandes categorías respectivamente. Obstáculos asociados a la disponibilidad y el uso de redes y dispositivos tecnológicos, obstáculos atribuidos a la especificidad de la educación en el marco de la virtualización de los procesos educativos, obstáculos relacionados con circunstancias personales ya sea ligadas al contexto de pandemia o de índole estrictamente personal. Por otro lado y en cuanto a los facilitadores, fue posible reconocer a aquellos vinculados a la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y recursos digitales, los que se asociaron a la especificidad de la modalidad de educación virtual, los que se atribuyeron a condiciones y disposiciones personales y finalmente, los que las personas encuestadas relacionaron con lo que podría definirse en principio como apoyo social percibido.

Tabla 1: Distribución de las respuestas. Análisis categorial cruzado

		FACILITADORES				
		Disponibilidad de dispositivos tecnológicos y recursos digitales	Asociados a la especificidad de la modalidad de educación virtual	Atribuidos a condiciones y disposiciones personales	Apoyo social percibido	TOTALES
OBSTACULIZADORES	Disponibilidad y el uso de redes y dispositivos tecnológicos. Conectividad	7	19	6	31	63
	Atribuidos a la especificidad de la educación en el marco de la virtualización de los procesos educativos	7	21	6	22	56
	Relacionados con circunstancias y/o dificultades personales	8	9	2	24	43
	TOTALES	22	49	14	77	162

Nota. Corresponde a las respuestas dadas como primera opción. Del análisis de la tabla es posible colegir, por ejemplo, que 31 personas identificaron como principal obstáculo para la continuidad de su trayectoria estudiantil, o bien la no disponibilidad de recursos tecnológicos o conectividad, o bien un uso ineficiente de esos recursos tecnológicos y digitales. Esas mismas personas, ubicaron como principal facilitador el apoyo recibido por parte de compañeros y amigos, docentes o familiares (apoyo social percibido).

El apoyo social percibido agrupa el 47,5 % de las respuestas que en primera instancia dieron las y los estudiantes a la pregunta acerca de los factores que reconocían como facilitadores del sostenimiento de sus trayectorias. Mientras que un 19% incluyó respuestas similares como segunda o tercera opción. La percepción del apoyo social distribuido entre compañeros principalmente, docentes, y en menor medida en los familiares, habría operado en el sentido de superar los obstáculos impuestos por la escasa o nula disponibilidad de recursos tecnológicos, principalmente una conexión estable a Internet, en un 49,2 % de los casos; a los obstáculos que se atribuyeron a las características específicas de la modalidad virtual, en un 39,3 %, y a aquellos relacionados con circunstancias personales, aunque en algunos casos vinculadas a la pandemia pero ajenas a la virtualización de los procesos educativos, en un 55,8 %. En cuanto a las razones que esgrimieron quienes pusieron el apoyo social como primera respuesta a los facilitadores, éstas se distribuyen entre apoyo emocional mayormente (motivación, escucha, compañía), y apoyo

material o instrumental (ayuda económica, recursos tecnológicos, relevo de tareas en el hogar, etc.) en menor medida.

Conclusiones

Que el apoyo social percibido por las y los estudiantes agrupe aproximadamente la mitad de las respuestas a los factores facilitadores de la continuidad de sus trayectorias, por relación a cada una de las categorías de obstaculizadores, constituiría en principio, evidencia suficiente para sustentar una hipótesis acerca de la relevancia del apoyo social percibido en la superación de los obstáculos identificados. Constituye asimismo suficiente evidencia para una hipótesis acerca de que el efecto protector indirecto del apoyo social se encuentra cuando éste se refiere a la disponibilidad percibida de recursos interpersonales que responden a las demandas provenientes de eventos estresantes específicos (Cohen y McKay, 1984), como pueden ser los derivados de la situación de aislamiento social, pero que podrían extrapolarse a otros acontecimientos vitales estresantes que inciden de ordinario sobre la población estudiantil (Vizoso y Arias, 2016) e interfieren en la continuidad de sus trayectorias. La valoración del apoyo social percibido podría llevar a las instituciones al diseño de estrategias que explotaran su potencial protector y facilitador, más allá de la coyuntura actual y como un factor decisivo en el sostenimiento y la continuidad de las trayectorias educativas, condición excluyente para la inclusión educativa en el nivel.

Referencias

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 25-43.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Aranda, C, y Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista IIPSI*, V. 16, N°1, (233-245). Instituto de Investigación en Salud Ocupacional, Universidad de Guadalajara.
- Barrón, A. y Chacón Fuertes, F. (1992). Apoyo social percibido: su efecto protector frente a los acontecimientos vitales estresantes. *Aprendizaje, Revista de Psicología Social*, 7(1), 53-59.
- Cohen, S. y McKay, G. (1984). Social Support, Stress and the Buffering Hypothesis: A Theoretical Analysis. En A. Baum, S. E. Taylor y J. E. Singer (Eds.), *Handbook of Psychology and Health* (253-267). NJ: Erlbaum.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K. y Tuscano, F. J. (2020). Maslow before Bloom.

In *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic*. UNESCO.

Feldman, L., Gonçalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y de Pablo, J. (2008).

Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, V.7, N°3, 739-751.

Hernández, S., Pozo, C. y Alonso, E. (2004). Apoyo social y bienestar subjetivo en un colectivo de inmigrantes ¿Efectos directos o amortiguadores? *Boletín de Psicología*, No. 80, Marzo 2004, 79-96

Johnson, M., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, (Supl. 1), 2447-2456.

López Ramírez, M., y Rodríguez, S. A. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, 103-108. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Muñoz, J. y Lluch, L. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e).

Vizoso, M. y Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de Psicología* N° 46, 90-97. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León, España.

Yazuko, B., De la Herrán, J. y Camacho, G. (2015). Redes de apoyo social y fortalecimiento de la calidad de vida de familias a través de la política social. *Sin Fronteras* 7(13). Universidad Autónoma de Sinaloa.

ENTRE LA DEPRESIÓN Y EL ALZHEIMER EN TIEMPOS DE CUARENTENA. RELATO CLÍNICO EN ADULTO MAYOR

Mammaña, M. N.

Universidad Nacional de Córdoba

Contacto: mnicolasmammaña@gmail.com

Palabras clave: Depresión – Alzheimer – Cuarentena

Introducción: El presente trabajo narra un proceso psicoterapéutico con un adulto mayor cuyo motivo de consulta manifiesto recurre al consultorio por un duelo patológico en donde por mecanismos de tipo neurótico tales como la negación y la anulación, no permitieron una elaboración del mismo; y cuyo proceso se vio en la necesidad de tener que ser interrumpido debido a una institucionalización en un centro de salud mental y una vez dado el alta, fue derivado a un profesional con formación en demencia senil de tipo Alzheimer. El abordaje que se implementó desde la teoría y la técnica el tiempo que duró el tratamiento fue de objetivos delimitados con base psicoanalítica, y su duración abarcó el periodo de cuatro meses en total. Dicho proceso comenzó bajo la modalidad presencial (dos sesiones) hasta que se decretó el aislamiento social y preventivo, con el agravante que entre medio del pasaje a las sesiones virtual, se produce una descompensación en la que requirió de una internación hospitalaria por cuestiones de salud física; y por lo que el paciente comenzó a relatar cuando comenzaron las sesiones virtuales, se sugirió una evaluación neurológica que permita descartar que algo orgánico estuviese incidiendo, la cual no se podía hacer por la restricción que había en ese momento. El **objetivo** de este trabajo es poder presentar y compartir las vicisitudes de un proceso diagnóstico y psicoterapéutico atravesado por la cuarentena; además pudiendo llevar a la reflexión respecto de las consecuencias y el impacto que ha provocado la misma, y cómo esta afecta según la singularidad de cada sujeto. La **metodología** que se implementó para el abordaje del caso comprendió el proceso psicodiagnóstico, desde los datos recolectados por las pre-entrevistas, una entrevista inicial de tipo abierta, entrevistas semidirigidas; y comenzado el tiempo de cuarentena las sesiones se planteó un re encuadre, estableciendo una frecuencia de dos sesiones a la semana, como así también se realizaron entrevistas vinculares con miembros de su familia. Además de las entrevistas con el paciente y su familia se llevó a cabo entrevistas de supervisión, que resultaron necesarias para poder llevar adelante el desempeño ético del caso ante la complejidad que se visualizaba, la cual lo requería. Los **resultados** de dicho proceso psicoterapéutico no fueron los esperados, ya que al comenzar a

peligrar no solamente la vida del paciente, sino también la de su entorno familiar, fue menester recurrir a una internación psiquiátrica hasta que se lograra una estabilidad psíquica que le permita volver a su hogar, y comenzar un proceso de estimulación cognitiva más acorde a la situación que se desencadenó. Lo que al principio del proceso psicodiagnóstico parecía ser un cuadro de depresión por un duelo patológico, devino en un desarrollo neurodegenerativo.

Discusión: Por lo recolectado en la entrevista de Historia Vital, se podría pensar que en la historia de este sujeto, se ha producido una separación real la cual es vivenciada, en términos psicoanalíticos, en sí como una pérdida, por lo que por momentos daba la sensación de una reactualización de pérdidas pasadas tampoco elaboradas, donde los modos vinculares siempre eran en una relación de asimetría por más que no lo fuesen. A modo de **conclusión**, más que cerrar, se optaría por abrir a los interrogantes que podría relacionarse en este caso singular, cómo (en caso que realmente haya sido así) una base emocional influya sobre lo biológico para una desmejora en el plano de lo cognitivo; o también, pensar cómo lo neurológico se combina con lo emocional, permitiendo así tomar conciencia de la complejidad y lo pluridimensional del proceso psicodiagnóstico para el desarrollo de un tratamiento psicoterapéutico adecuado.

El presente trabajo se desarrolla a partir de un proceso interrumpido, cuyo marco teórico y técnico fue abordado desde la psicoterapia con objetivos delimitados de base psicoanalítica, por un lapso de cuatro meses, donde la interrupción se produjo a raíz que el paciente tuvo que recurrir a la internación hasta lograr una mejoría psíquica. El interés de dicho escrito radica en poder pensar la complejidad que presenta el diagnóstico con su desarrollo psicoterapéutico en tiempos de cuarentena, en donde aspectos emocionales inciden en lo orgánico y a su vez estos, intervienen a nivel emocional, dificultando una aproximación diagnóstica confiable a través de una pantalla bajo esta situación de pandemia.

El paciente, a quien se le designará el nombre Gerardo, es un señor mayor de edad que ha sufrido una separación significativa años atrás, y que actualmente por su edad ya no puede trabajar, por lo que sus días transcurren encerrado en su casa con su familia, sin saber qué hacer. El paciente es derivado por una colega que no tenía disponibilidad horaria para atenderlo. Como datos de pre-entrevista remota ella me comenta que el hombre le hizo el comentario que necesitaba que lo atendieran con urgencia; le aviso a mi colega que a la semana siguiente iba a poder brindarle una entrevista a dicho usuario, pero que le pasara mi número de todos modos. Gerardo a los días se contacta telefónicamente conmigo, relatándome que se había contactado con la Lic. J, pero por falta de horarios, le había sugerido que me llamara, cuando le comento que iba a tener que ser la

semana siguiente, me responde “Si Lic, no hay ningún problema”. ¿En dónde está la urgencia? ¿Qué pasó? ¿Ya pasó la urgencia? ¿Ante la mujer se muestra urgido, y ante el hombre más fortalecido? ¿La angustia disminuyó?

Llega a horario a la consulta, ingresa y se sienta, se le toman datos de filiación, y con una consigna de entrevista abierta comienza a relatar su problemática: Un matrimonio cuyo hijo decide irse a vivir a otro lado; el ahora ya sin posibilidad de trabajar, se pone a pensar por qué su hijo decidió irse en malos términos sin querer comunicarse nuevamente con ellos. Le pido que me relate acerca de esto que le genera sufrimiento, y se explaya en la narrativa contando que el hijo menor, por su profesión hace 5 años decidió irse a Viedma donde allí comienza una nueva vida, y desde aquel entonces no ha querido comunicarse nuevamente con los padres. Habiendo acudido a otros profesionales para ver cómo podían hacer para contactarse, Gerardo comienza a sentirse mal, a no entender por qué le cuesta superar esta situación, y ver que puede hacer el para convencer a su hijo para que pueda reflexionar.

Con un monto de angustia elevado, comienza a llorar y continúa su relato comentando sobre algunos aspectos de su salud física, de tratamientos con distintos profesionales médicos y alteraciones en su peso que lo tienen desconcertado. Al finalizar la sesión, me comenta que no iba a poder asistir a la última sesión (con fecha a 4 meses) que la obra social le cubría, por un evento que tenía.

En base a la narrativa de la sesión, pareciera que se trata de un duelo cuyos mecanismos defensivos de negación y anulación no permitieron una elaboración adecuada, deviniendo en patológico. Salvarezza (1988) plantea que las depresiones en personas mayores de edad se encuentran vinculados a experiencias de la vida que se pueden identificar en un momento cercano del pasado del paciente; dada la etapa evolutiva en la que se encuentra Gerardo, la partida de los hijos es un hecho donde se produce un duelo a elaborar (pero cuando no vuelve a haber comunicación entre ellos, no se podría negar considerar que en lugar de vivenciarse más como una separación, pareciera ser una pérdida de objeto)

En una segunda sesión se comenzó a indagar aspectos de su historia, donde mencionó que trabaja desde su adolescencia, trabajando en diversos ámbitos. A lo largo de sus años, fue ganando experiencia y llegó a ocupar un cargo importante en la industria hotelera, cuando por circunstancias familiares tuvo que renunciar para cuidar a la pareja. Otro dato importante, desde aquella renuncia, comienza con el uso de antidepresivos.

Luego de esta sesión, deviene el pasaje de lo presencial a la virtualidad, ya que antes que se decreta la cuarentena obligatoria el paciente me avisa que no iba a poder asistir a la próxima

entrevista por una descompensación física que requirió de días de internación en una clínica polivalente.

Transcurrida la semana, se vuelve a contactar conmigo para coordinar un nuevo horario cuando se comienza a trabajar de modo virtual; me cuenta que no había podido asistir por una situación gastrointestinal, en donde una vez que le otorgan el alta, comienzan a desarrollarse actitudes y comentarios que ponían en alerta y brindar más información para el diagnóstico en proceso: Relata pérdidas sensoriales y temporales, donde comienzan a producirse accidentes hogareños, momentos de abulia y negación de apetito, junto a un incremento de ansiedad al cual no sabe a qué se debe.

Dado este cuadro, se le recomienda pactar un nuevo encuadre donde las sesiones terapéuticas fuesen de dos veces por semana, y dejando momentáneamente de lado el motivo de consulta manifiesto, se aborda la problemática desencadenada por su salud física a fines de poder continuar trabajando por lo que Gerardo acude a terapia. A su vez, se realizan sesiones vinculares con la pareja del paciente a fin de poder recabar mayor información que Gerardo no estaba pudiendo proveer.

Lo más significativo de lo que comienza a desarrollarse en la nueva etapa, es la falta de registro, donde requiere de la ayuda de otra persona para que se lo pueda asistir, desde cuestiones de aseo hasta los momentos de recreación, lúdicos y de ocio. Su pesar por la situación económica (más simbólica que real) vivida como castradora, era otra de las temáticas que le significaban sufrimiento y que agudizaban los síntomas orgánicos.

Esta falta de registro, donde Gerardo no sabía cómo realizar lo que en la vida cotidiana previo a este desencadenamiento, podía realizar sin mayores dificultades fue la alerta donde se le indicó que pudiera realizar un estudio neurológico para descartar alguna enfermedad orgánica que se estuviese desarrollando ya que el diagnóstico sería otro.

Aquí fue donde la pandemia por el CoVid-19 y la cuarentena obligatoria no permitió realizar dicho examen ya que la atención médica en ese entonces estaba restringida por cuestiones de público conocimiento, por lo que el enfoque del tratamiento terapéutico comenzó a focalizarse en encontrar actividades personales que le permitan mantener la mente ocupada, mediante la sublimación a fin de calmar la ansiedad y organizar el día.

En la medida que era factible, se trabajó la problemática del duelo, y por los datos obtenidos en la historia vital (la cual no era sencillo poder recuperar mucha información ya que sus respuestas se vinculaban en torno a la modalidad del trabajo y a cuestiones de la oralidad) se podía inferir una

repetición en el modo de vinculación inter e intra generacional, en donde la posición de Gerardo en estas circunstancias favorecía una relación de cuidados y de sobreprotección de progenitor a hijo.

Lo a que Gerardo más le dolía, era no poder entender por qué con todo lo que habían hecho para sus hijos, uno de ellos estuviese comportándose de esa manera, deseando que su hijo recapitara de lo que hizo.

Freud, en su texto “Duelo y melancolía” (1917) diferencia ambos estados, en donde ante la pérdida del objeto puede devenir un proceso enfermizo, que implica una “cancelación del interés por el mundo exterior, la pérdida de capacidad de amar, la inhibición de toda productividad y una rebaja en el sentimiento de sí” (p. 242) Ante la negativa del hijo por no querer comunicarse con el padre, y este no entender por qué lo decidió, en base a lo narrado sobre el vínculo entre ambos: Ser muy parecidos, confidentes de historias personales, carácter similar podría hipotetizarse que al cortarse la comunicación entre ambos, es decir, al perderse el objeto, sabe a quién perdió, pero qué fue lo que perdió.

Con una descompensación que iba en progreso, se le recomendó una evaluación psiquiátrica, y el diagnóstico al que se llegó fue “Depresión” lo cual resultaría una recurrencia con el diagnóstico psicológico, pero... seguía habiendo algo que no cerraba dicho diagnóstico. En una sesión, se corta la comunicación y al reanudarse le pregunto qué había sido lo último que había escuchado de lo que le había dicho, su respuesta fue “No, hace mucho no escucho música”. Esa respuesta indicaría que la situación era grave.

Un usuario, mayor de edad, pensándolo en términos evolutivos y con problemáticas vitales acordes a su edad, atraviesa duelos cuya salida resultaría airosa o no, en base a resoluciones pasadas. Erikson plantea que en la última crisis vital, denominada “Integridad del Yo Vs. Desesperación” (Erikson, 1974) la integridad implica la aceptación de un ciclo vital único y propio, en donde lucha contra las amenazas que pongan en peligro su dignidad. Mientras que ante la pérdida o la carencia de dicha integración, donde no se acepta el destino, se produce la desesperación.

El problema mente/cuerpo que atraviesa la historia de la psicología, con sus discusiones en relación a otros ámbitos tales como la medicina, ha llevado en momentos a caer en el error del psicologismo, donde pareciera ser que solamente importa lo emocional.

Considero que por dicho problema ontológico, en la obra de Freud, en su texto “Pulsiones y destinos de pulsión” (1915) definió el concepto de pulsión como “concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático (...) impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal” (Freud, p. 117)

Gerardo, una persona que comenzó a desencadenar una depresión considerablemente tiempo atrás, sin un tratamiento terapéutico más allá que el consumo de un antidepresivo, transcurrido ese tiempo, viviendo encerrado en su casa sin poder hacer mucho por cuenta propia (suponiendo en el mejor de los casos que fuese un beneficio secundario de un síntoma) buscaba una solución rápida a esa angustia provocada por el duelo de no poder comunicarse nuevamente con su hijo.

La situación de Gerardo se iba agravando, su psiquiatra incrementó la dosis de su medicación, y finalmente, tuvo que ser internado ya que comenzó a peligrar no solamente su vida sino también la de los integrantes de la familia. Ellos se comunicaron conmigo para contarme lo sucedido; la clínica donde se internó finalmente arrojó un diagnóstico: Demencia Senil. A raíz de este diagnóstico, y habiendo supervisado, se realizó la derivación a un especialista en neuropsicología ya que la formación teórica no era la indicada para trabajar el apuntalamiento de aspectos cognitivos.

Con dicha presentación de caso, dejo abierto el debate en relación al diagnóstico, atravesado por circunstancias en las cuales somos actores que vivimos esta situación de madera inédita. Como a su vez, con este trabajo se buscaba rescatar, la importancia de la Salud Mental, donde parece que en este momento solamente importa la salud física, en donde en una situación como la que se vive, se han descuidado otros aspectos que hacen al todo. Personalmente, me queda el interrogante si la cuarentena habrá acelerado un proceso que ya se venía desarrollando tiempo atrás.

Queda el interrogante, si la cuestión del duelo no elaborado ha influido sobre lo somático, o si la demencia ha movilizó problemáticas que parecían estar bajo control del Yo mediante mecanismos obsesivos.

Referencias

- Erikson, E. (1974) *Identidad, juventud y crisis*. Paidós
- Freud, S. (1915) *Pulsión y destinos de pulsión*. Obras completas Tomo XIV. Amorrortu
- Freud, S. (1917) *Duelo y melancolía*. Obras completas Tomo XIV. Amorrortu
- Salvarezza, L. (1988) *Psicogeriatría*. Paidós

PERMANENCIAS Y CAMBIOS, NOVEDAD Y REORGANIZACIÓN PSÍQUICA EN PERSONAS MAYORES FRENTE A LA IRRUPCIÓN DEL COVID-19

Canal, M, Costantino, M.

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata

Contacto: marcelacostantino@hotmail.com

Palabras Clave: Envejecimiento- Temporalidad-Aislamiento

Resumen:

El presente trabajo tiene por objetivo principal presentar los resultados preliminares del de la investigación "Tiempo y temporalidad en los procesos de envejecimiento. Vicisitudes del proyecto identificador en personas mayores de La Plata y Gran La Plata" en el marco de la convocatoria I+D de la Universidad Nacional de La Plata.

En los tiempos atravesados por la pandemia y el aislamiento social esta investigación se propuso conocer a través de la palabra de los propios mayores, aspectos de su vincularidad, acerca de su vida cotidiana y fundamentalmente sobre la dimensión de futuro en un tiempo transformado.

La indagación a través de un cuestionario elaborado para tal fin tuvo como objetivo indagar a las personas mayores y sus efectos psicológicos, en el marco del ASPO por el Covid-19.

METODOLOGIA

La metodología propuesta es de carácter cualitativa, apuntando a la posibilidad de describir, explicar e interpretar los datos recogidos. Pensar y diseñar herramientas que permitan indagar cualitativamente problemáticas psicosociales, pone en juego varios aspectos: la creatividad, la innovación del instrumento y por, sobre todo, la relación intrínseca entre lo que se pretende indagar y el instrumento que se construye para tal fin.

Partiendo de estas premisas básicas y fundamentales y tomando en cuenta el contexto de pandemia, es que creamos una encuesta a partir del uso de nuevas tecnologías. Todo un desafío desde donde se lo aborde: desde la creación del instrumento hasta la forma de administrarlo a los sujetos que formaron parte de esta experiencia. Desde ya, que, al momento de la administración, fuimos flexibles con aquellos que no conocían las nuevas tecnologías y fueron participes igual a través de otras formas, como lo fue la encuesta telefónica.

En cuanto al instrumento, la encuesta se clasifica como “no tipificado” en la medida en que no cuenta con normas o baremos para la comparación de los resultados, pero siguen determinados procedimientos de obtención y registro de datos. Sin embargo, es un método eficaz para la recolección de datos a una población determinada y posee la ventaja de ser de aplicación colectiva. Se apuntará a dar una descripción, explicación, e interpretación de los datos recogidos ya que la selección y la formulación de los ítems dependió de la naturaleza y objetivo del instrumento por un lado, y de las características de los sujetos a las que está dirigida por otro.

Se elaboró un cuestionario en Google forms con 39 preguntas organizadas bajo los siguientes ejes:

- Vida cotidiana
- Emociones-sentimientos-afectos
- Identidad_Subjetividad
- Vínculos y relación con los otros (convivan o no)
- Tiempo/ temporalidad

La población a quien le fue administrado el instrumento estuvo constituida por sujetos de ambos sexos, de 60 a 84 años, sin diferenciación con relación a clase social o nivel de estudios alcanzado. Se realizaron 170 encuestas. Teniendo en cuenta la disponibilidad de los mayores interesados en participar, se realizaron a través de un encuentro virtual o telefónico o vía web por formulario. Es importante decir, que también se aplicaron a personas mayores en residencias de larga estadía.

RESULTADOS PRELIMINARES

Estamos en la instancia de realizar un primer análisis de los datos, y de acuerdo con los ejes propuestos encontramos las siguientes respuestas:

Tiempo y temporalidad:

Acerca del uso diferente del tiempo, se destaca el disfrute y placer en torno a las actividades cotidianas. Hay una revalorización del espacio de la casa como un espacio que se invierte satisfactoriamente.

Un 76 % refiere haber tenido que interrumpir y/o postergar algún proyecto, pero al mismo tiempo se han podido elaborar nuevos para el momento actual, vivenciados con placer y satisfacción y un 57,61 % menciona nuevos proyectos en relación a la postpandemia.

Vínculos y relación con los otros (convivan o no). Vida cotidiana.

Refieren estar más comunicados con sus afectos, con mayor cercanía, a pesar de la distancia social. Un 52, 4 % menciona haber aumentado la frecuencia con la que se comunica con su familia, destacándose los mensajes con contenidos afectuosos, privilegiando la ternura y el amor.

La tecnología, llegó para quedarse, a veces con algún esfuerzo por parte de ellos, pero pudiendo disfrutar de esta manera de encontrarse con los otros, así como retomar actividades creativas y artísticas. El 29 % menciona el whatsapp y el 24% la videollamada como vía de comunicación entre otras.

Emociones-sentimientos-afectos. Identidad Subjetividad.

Se rescata la libertad, creatividad, tolerancia y el humor como aspectos sobresalientes que se ponen en juego como auto organizadores del psiquismo. Un 65 % menciona sentirse divertido, así como casi el 80 % rescata las sensaciones ligadas al placer, y satisfacción en lo personal. Se rescatan, además, la tolerancia, tristeza, esperanza, aburrimiento, espiritualidad, entre otras. Aspectos que complejizan la subjetividad y otorgan nuevos sentidos al presente.

CONCLUSIONES

Cabe señalar que el equipo de investigación se encuentra realizando el análisis de datos y los entrecruzamientos posibles. No obstante, podemos realizar interpretaciones y articulaciones teóricas a partir de lo relevado.

En primer lugar y fácilmente observable es que no podemos reducir ni homogeneizar las formas y modalidades en que las personas mayores transitaron la pandemia y el ASPO.

Estos hallazgos son interpretados desde diferentes teorías psicologías que dan fundamento a nuestra investigación, (Cartesen, Erikson, y vertientes psicoanalíticas)

Las respuestas muestran un alto nivel de diversidad y multiplicidad de sentimientos y emociones, conviven la tristeza, el aburrimiento y la ansiedad, con sensaciones de alegría y bienestar. Hay que destacar, que reflejan que las dimensiones de la estructuración psíquica se encuentran entre el orden y el desorden, la intervención del azar y el determinismo como pilares para comprender el modo en que el psiquismo se autorganiza, complejizándose con nuevas representaciones y sentidos de la realidad¹, conceptualizando a la estructura psíquica como abierta, compleja y heterogéneas. Los datos obtenidos son un reflejo, a modo de observable, de los procesos psíquicos en juego ante una situación traumática. De modo tal, que los tiempos actuales atravesados por una pandemia de carácter mundial, significada como situación inédita o novedosa, puede implicar un exceso para el sujeto con implicancias en la organización psíquica., en donde se evidencian las modalidades singulares y subjetivas de transitar esto novedoso. Ante el aburrimiento, la angustia, la tristeza,

¹ Horsntein(1994)

ansiedades, el sujeto envejecente reorganiza sentidos, redescubre espacios y redimensiona tiempos propios.

El envejecimiento entendido como un momento más del devenir en el que los diferentes sucesos exigen un trabajo de elaboración psíquica.

Diferentes teorías como la de Cartensen, Erikson, entre otras, son explicativas acerca de los modos en que las personas mayores se reorganizan y dan sentidos nuevos al tiempo, al futuro, al presente, a los vínculos y a sus nuevas motivaciones y deseos.

El foco está puesto en una *nueva forma* de reorganizar el tiempo y las actividades.

Las personas mayores no perciben como perdida, sino como nuevas formas de vivir, con nuevos aprendizajes, nueva forma de vincularse.

BIBLIOGRAFIA

Aulagnier, P. (2001). La violencia de la interpretación: Del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu editores.

----- (1994). "Los dos principios del funcionamiento identificatorio" en Luis Hornstein y otros: *Cuerpo, Historia, Interpretación. Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificatorio*. PP. 217-232. 3ª reimp. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1991.

Canal, M., y otros. (2019) Proceso y metapsicología en la vejez. En *Colección libros de Cátedra. Momentos claves del devenir. Movimientos de auto-organización psíquica*. Cap. 6, PP. 71-80. La Plata: Editorial Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/75050>

Freud, S. (1925). "El malestar en la cultura". Obras completas. T. XXI. (p. 57-141) Buenos Aires: Amorrortu editores, 1991

(1920). "Mas allá del principio de placer". Obras completas. T. XVIII. (p. 1-63) Buenos Aires: Amorrortu editores, 1991.

Hornstein, L. (1994) "Determinismo, temporalidad y devenir" en Bleichmar, S.(comp): *Temporalidad, determinación, Azar. Lo reversible y lo irreversible*. Cap. 4, PP. 97-124. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Iacub, R. (2011). Identidad y Envejecimiento. Buenos Aires. Ed. Paidós.

(2007). Psicología de la Mediana Edad y Vejez. Secretaría Nacional de Niñez, adolescencia y familia. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Presidencia de la Nación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. 2007.

Petriz, G. (2007). El envejecente en el mundo actual; nuevos interrogantes, viejos problemas. Una mirada desde la psicología. En *Ver y Vivir la ancianidad. Hacia el cambio cultural*. PP.79-89. Buenos Aires: Navarro Viola.

Rozitchner, E. (2012). La vejez no pensada. Clínica y teoría psicoanalítica. Buenos Aires. Psicolibros.

CENTRALIDAD DE LOS EVENTOS TRAUMÁTICOS Y PERSONALIDAD EN LOS INDICADORES DE SALUD DE ADULTOS MAYORES DE AMBA.

Olivera, M.²; Prozzillo, P.¹; Furman, H¹

1 Universidad de Flores

2 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina

Contacto: mercedes.olivera@uflouniversidad.edu.ar

Palabras clave: centralidad de los eventos traumáticos; adultos mayores; neuroticismo; espiritualidad, distrés.

Introducción: Los recuerdos personales, altamente accesibles y vívidos, contribuyen a dar sentido y a estructurar nuestros relatos de vida; conformando un guión convencional cuando se trata de acontecimientos positivos y eventos culturalmente esperados. En sentido contrario, los eventos desfavorecedores o que implican virajes en la dirección del curso de vida, se califican como subjetivamente traumáticos. Cuanto más relevante es considerado un evento disruptivo para la identidad de una persona, mayor es su vulnerabilidad para el desarrollo psicopatológico. El grado en que los eventos se convierten en un punto de inflexión en la biografía personal se conoce como centralidad del evento, y se ha propuesto como variable mediadora en el vínculo entre los eventos de vida y los resultados psicopatológicos. A su vez, se ha sugerido que rasgos de la personalidad como el neuroticismo serían responsables de aumentar la disponibilidad de la memoria del evento traumático y su reexperimentación, facilitando así la integración mnémica del trauma y posteriores desarrollos sintomáticos. Por otro lado, históricamente se ha aceptado que la convergencia entre el proceso de envejecimiento y la aproximación a la muerte, confronta y cuestiona al adulto mayor acerca del más allá, el por qué y para qué de su existencia, el propósito de su vida: la trascendencia. Este incremento en orientación a la trascendencia asociado al proceso de envejecimiento, pronto se propuso como constructo explicativo del mantenimiento de los niveles de bienestar observados y la ausencia de desarrollos psicopatológicos.

Objetivos: Este estudio se propone indagar en el vínculo que articula la centralidad de los eventos traumáticos con los rasgos de neuroticismo y espiritualidad, en el marco del modelo de los cinco factores de la personalidad, y los resultados de salud de los adultos mayores.

Metodología: Se empleó un diseño ex post facto, de corte transversal y alcance correlacional; en el que participaron 143 sujetos entre 55 y 88 años de edad, residentes en AMBA. Se administró a

través de las redes sociales una batería compuesta por; (1) *CES* para la evaluación de la *centralidad de los eventos*, (2) *Mini IPIP* para la evaluación del *neuroticismo*, (3) *BSI-18* para la evaluación de los síntomas de *distrés*; (4) *SWLS* como indicador de *satisfacción con la vida*, y (5) *ASPIRES* para la evaluación de la *religiosidad* y la *espiritualidad*.

Resultados: Los resultados coinciden con lo señalado en la literatura a nivel mundial: el neuroticismo es el único factor asociado significativamente a la centralidad de los eventos traumáticos ($r .18$) y el distrés ($r .50$). Las medidas de salud mental positiva consideradas en el estudio – *satisfacción con la vida*– se vincularon fuertemente e inversamente con el neuroticismo ($r -.24$), reforzando la importancia de las variables de personalidad en los resultados de salud. Por su parte, se constata un fuerte vínculo entre la centralidad de los eventos traumáticos y los niveles de distrés referidos por los participantes de este estudio ($r .25$).

Conclusiones: Se concluye que, en los adultos mayores residentes de AMBA que han participado del estudio, los niveles elevados de neuroticismo se asocian con una mayor tendencia a centralizar los eventos de potencial traumático, así como también a experimentar mayores niveles de sintomatología vinculada al estrés como ansiedad, depresión y somatizaciones. A su vez, los bajos niveles del rasgo se vinculan con una elevada satisfacción con la vida. Contra intuitivamente, las variables espiritualidad y religiosidad no presentaron asociaciones significativas con los indicadores de salud mental considerados – *distrés* y *satisfacción con la vida*–, ni con la centralidad de los eventos traumáticos.

Discusión: Como futura línea de investigación, se destaca la importancia de incorporar al análisis de las variables personales consideradas en este estudio, las características particulares de los eventos traumáticos. En este sentido, el duelo se propone como un evento de particular relevancia, considerando la afectación identitaria que promueve su elaboración. Igualmente, resulta evidente la necesidad de complejizar el análisis considerando otras variables contextuales que permitan dinamizar nuestro entendimiento sobre los indicadores de salud.

Bibliografía

- Berntsen, D., & Rubin, D. C. (2006). The centrality of event scale: A measure of integrating a trauma into one's identity and its relation to post-traumatic stress disorder symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, *44*(2), 219–231. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.01.009>
- Berntsen, D., & Rubin, D. C. (2007). When a Trauma Becomes a Key to Identity: Enhanced Integration of Trauma Memories Predicts Posttraumatic Stress Disorder Symptoms. *Applied Cognitive Psychology*, *21*, 417–431. <https://doi.org/10.1002/acp>

- Berntsen, D., Rubin, D. C., & Siegler, I. C. (2011). Two versions of life: Emotionally negative and positive life events have different roles in the organization of life story and identity. *Emotion, 11*(5), 1190–1201. <https://doi.org/10.1037/a0024940>
- Berntsen, D., Willert, M., & Rubin, D. C. (2003). Splintered memories or vivid landmarks? Qualities and organization of traumatic memories with and without PTSD. *Applied Cognitive Psychology, 17*(6), 675–693. <https://doi.org/10.1002/acp.894>
- Derogatis, L. R. (2001). *Brief Symptom Inventory 18: Administration, scoring and procedures*. NSC Pearson Incorporated.
- Donnellan, M. B., Oswald, F. L., Baird, B. M., & Lucas, R. E. (2006). The mini-IPIP scales: tiny-yet-effective measures of the Big Five factors of personality. *Psychological Assessment, 18*(2), 192–203. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.18.2.192>
- Matrángolo, G., Paz, G., & Simkin, H. (2015). Factores de la personalidad y su relación con la autoestima, la espiritualidad y la centralidad de los eventos traumáticos. *[PSOCIAL]*, *1*(2), 78–94.
- Miaja Ávila, M., & Moral de la Rubia, J. (2017). Validación del Inventario Breve de Síntomas (BSI-18) en mujeres Mexicanas diagnosticadas con cáncer de mama. *Psicooncología, 14*(2–3), 307–324. <https://doi.org/10.5209/PSIC.57088>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology 1. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 847–862. <https://doi.org/ISSN 1697-2600>
- Moyano, N.; Martínez Tais, M.; Pilar Muñoz, M. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, 22*(2), 161–168.
- Ogle, C. M., Rubin, D. C., & Siegler, I. C. (2014). Cumulative exposure to traumatic events in older adults. *Aging and Mental Health, 18*(3), 316–325. <https://doi.org/10.1080/13607863.2013.832730>
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment, 5*(2), 164–172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Piedmont, R. L., Kennedy, M. C., Sherman, M. F., Sherman, N. C., & Williams, J. E. G. (2008). A Psychometric Evaluation Of The Assessment Of Spirituality And Religious Sentiments (ASPIRES) Scale: Short Form. *Research in the Social Scientific Study of Religion, 19*, 163–182. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004166462.i-299.55>
- Reiland, S. A., & Clark, C. B. (2017). Relationship between event type and mental health outcomes: Event centrality as mediator. *Personality and Individual Differences, 114*, 155–159. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.009>

Simkin, H., Borchardt Dutera, L., & Azzollini, S. (2020). Evidencias de validez del Compendio Internacional de Ítems de Personalidad Abreviado. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 26(1), 1–23. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n1.02>

Simkin, H., Matrángolo, G., & Azzollini, S. (2017). Validación argentina de la Escala Abreviada de Centralidad del Evento TT - Argentine validation of the Brief Centrality of Event Scale. *Subj. Procesos Cogn*, 21(2), 205–216. <https://doi.org/10.7326/M17-1609>

Simkin, H., & Piedmont, R. L. (2018). Adaptation and Validation of the Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (ASPIRES) scale short form into spanish. *Latinoamerican Journal of Positive Psychology*, 4, 97–107.

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL CON ADULTOS MAYORES EN CLAVE DE GÉNERO

Prozillo, P.¹; Olivera, M.^{1,2}; Furman, H.¹

1 Universidad de Flores

2 Consejo Nacional de Investigaciones en Científicas y Técnicas de Argentina

Contacto: paola.prozillo@uflo.edu.ar

Palabras clave: Educación, envejecimiento, género.

Introducción: El incremento de la esperanza de vida en las últimas décadas constituye un fenómeno novedoso en la historia de la humanidad. Una de las consecuencias de este hecho consiste en un progresivo crecimiento de la población que envejece. La calidad de vida que acompaña esos “nuevos años” se presenta como condición indispensable para que esta etapa del ciclo vital transite de manera “deseable”, mediante experiencias gratificantes y enriquecedoras que proporcionen bienestar y contribuyan a optimizar las oportunidades y potencializar recursos. Los talleres que forman parte del Programa UPAMI permiten la inclusión de los sujetos en escenarios estimulantes, a la vez que promueven la adaptación social de la persona mayor que se encuentra en la necesidad de formar lazos y relaciones distintas a las que tiene con la familia. No obstante, encontramos que se presenta un patrón recurrente al analizar la composición del grupo humano que asiste a estos talleres, conformado predominantemente por mujeres. Esto nos enfrenta ante la pregunta acerca de por qué asiste y permanece una mayor cantidad de señoras a estos espacios. Si bien la expectativa de vida de la mujer es apenas superior a la del hombre, esto no parece justificar la relación abismal que encontramos en la composición de los grupos.

Objetivos: Describir los beneficios que brinda la participación en propuestas educativas desarrolladas en el Programa UPAMI en la Universidad de Flores, e interpretar los procesos de constitución subjetiva de las mujeres que asisten a los talleres de la memoria, intentando desentrañar los motivos por los cuales la asistencia a estos espacios se encuentra poblado mayoritariamente por población femenina

Metodología: A partir de un diseño fenomenológico se buscó explorar, describir y comprender en clave de género las vivencias de los participantes del Programa UPAMI en la Universidad de Flores. Para ello se recurrió a la observación participante, donde las investigadoras en su rol de coordinadoras del Taller de la Memoria, recogieron las perspectivas y experiencias comunes de los participantes en los distintos grupos.

Resultados: Las propuestas educativas destinadas a adultos mayores constituyen escenarios que permiten la oportunidad de fortalecer el lazo social, desplegar recursos, potencialidades e impulsar proyectos. Los vínculos sociales y afectivos que se generan en estos espacios contribuyen a la permanencia en las actividades de los talleres, poblado por un elevado porcentaje de mujeres que no han tenido acceso a estudios universitarios, y cuya subjetividad se ha constituido fundamentalmente en la esfera privada y en el ámbito doméstico -más allá de su eventual inserción laboral-. Las condiciones que brindan las propuestas educativas favorecen la autonomía y el empoderamiento de las mujeres adultas mayores.

Conclusiones: Los espacios educativos diseñados para adultas y adultos mayores constituyen escenarios que posibilitan no solo el despliegue de destrezas cognitivas, sino que también se habilitan como espacios en los cuales se forma, consolida y fortalece el lazo social. Estas propuestas permiten al sujeto configurar una red de apoyo emocional que atenúa el impacto de las pérdidas que suelen ocurrir en la vejez, contribuyendo al logro de un envejecimiento satisfactorio y a la compensación de pérdidas con ganancias. Los procesos de subjetivación femenina que tienen lugar bajo estas condiciones favorecen el despliegue de recursos personales e interpersonales que contribuyen a la autonomía del adulto mayor.

Discusión: Si bien ha sido posible desentrañar algunas de las características constitutivas de la población que asiste a los talleres de UPAMI en la Universidad de Flores, es necesario preguntarse sobre las particularidades de otros grupos de adultos mayores, pertenecientes a estratos sociales, económicos, culturales y geográficos diferentes a la población estudiada, y que también participan en talleres educativos. Asimismo, se formula la necesidad de indagar sobre las características de la constitución subjetiva de los hombres adultos mayores que asisten a los espacios educativos, a los fines de extraer aquellos aspectos de su singularidad que favorecen su permanencia en los mismos.

Bibliografía

Antequera Jurado R., Blanco Picabia A. (1998). Percepción de control, autoconcepto y bienestar en los ancianos. En Salvarezza, L. (comp.) *La vejez*. Buenos Aires: Paidós.

- Anzorena, C. (2008). La participación de las mujeres en el proceso de formación del Estado Nacional en Argentina de finales del siglo XIX. Reflexiones desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 1-13.
- Aranda, N. (2016). La participación de las mujeres en la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Rasgos de una feminización en aumento. *Trabajo y sociedad*, (26), 285-298.
- Burín, M. y Meler, I. (1998). *Género y familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Caprara, M. (2009). La promoción del envejecimiento activo. En Fernández Ballesteros, R. (comp.). *Psicología de la vejez*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Dio Bleichmar, E. (1985) *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madrid: Adotraf
- Fernández, L. (1994): "Componentes constitutivos de las instituciones educativas" en Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Grupos e instituciones
- Fernández, L. (1998) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gamba, Susana (coord.) (2009) *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Geri, M., Lago, F. P., & Moscoso, N. S. (2018). Demographic dividends in Argentina, 1960-2015.
- González Oddera, M. (2018). La subjetividad femenina en cuestión. Psicología y estudios de la mujer en la Argentina. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 4.
- Iacub, R. (2011). El envejecimiento desde la Identidad Narrativa. En Identidad y Envejecimiento. Biblioteca de Psicología Profunda 289. Buenos Aires. Paidós.
- INDEC. (2019, noviembre). Recuperado de https://sitioanterior.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=21&id
- López La Vera, B. (2013). Empoderamiento y adultos mayores. Impacto de la participación de un grupo de adultos mayores en un programa educativo. *Repositorio Universitario Digital del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 207.
- Le Belle, T. (1980) *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Martínez-Miranda, M. S. (2011). El fenómeno de la feminización: Una lectura desde el magisterio. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 44(1), 37-57.
- Meler, I. (2017) *Psicoanálisis y género*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Müller, M. (2005) *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum

Oddone, J. (1998). La vejez en la educación básica argentina. En Salvarezza, L. (comp): *La vejez*. Buenos Aires: Paidós.

OP SIS. Condiciones de vida en la Ciudad de Buenos Aires. Sistema de canastas de consumo 2012. N°2. (2013, diciembre). Recuperado de:

https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/condiciones_vida_2013_002.pdf

Peláez, E., Monteverde, M., & Acosta, L. (2017). Celebrar el envejecimiento poblacional en argentina. Desafíos para la formulación de políticas. *SaberEs*, 9(1).

Paín, S. (1979). *Estructura inconsciente del pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pichon Riviere, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pichon Rivière, E. (1997) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión

Díaz, J. (2003). Feminización de la vejez y Estado del Bienestar en España. *Reis*, (104), 91-121. doi:10.2307/40184570

Pichon Riviere, E. (1980). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Torres, Carlos A. (1995). *La política de la educación no formal en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Yannoulas, S. C. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres?: la feminización del normalismo y la docencia;(1870-1930)*. Kapelusz.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2008). Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes. *Revista argentina de Sociología* ISSN: 1667-9261

EL PAPEL DEL CUIDADOR DE PERSONAS CON PATOLOGÍA NEUROLÓGICA: ¿UN COLABORADOR O UNA PARTE INTEGRAL DEL PROCESO DE REHABILITACIÓN?

Francesco della Gatta^{1,2}, Carmen Moret-Tatay³, M^a Dolores Grau Sevilla³

- 1. Escuela de Doctorado. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, San Agustín 3, Esc. A, Entresuelo 1. 46002, València, Spain.*
- 2. Dipartimento NESMOS, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza di Roma, Italia.*
- 3. Facultad de Psicología. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Avenida de la Ilustración, n2, 46100, Busjassot, València, Spain.*

Contacto: mariacarmen.moret@ucv.es

Palabras clave: cuidadores; modelos de estrés, rehabilitación; bienestar

Resumen:

Durante los programas de rehabilitación, la atención se centra en la persona sin tener muchas veces en cuenta las necesidades y exigencias del cuidador. El estudio de las necesidades de los cuidadores debe convertirse en un punto de partida. Por lo tanto, el análisis de sus necesidades llevaría a una mayor efectividad en el tratamiento realizado y a una mejora en la calidad de vida de ambos. Para que la asistencia sea más funcional, es muy importante que no olvide sus propias necesidades personales, o puede sentir frustración, tensión y resentimiento. Por lo tanto, el equipo terapéutico no debe olvidarse de apoyar a quienes sostienen la enfermedad a lo largo del largo y accidentado curso. El propósito de este proyecto es el análisis de estrategias para la inclusión del cuidador como un elemento del equipo de rehabilitación y ya no como un "paciente oculto". La muestra que se está examinando está compuesta por los clientes de los cuidadores que están a cargo de la Clínica de Neurología del Hospital de Sant'Andrea (Roma, Italia), entre otras instituciones. Estos cuidadores realizan su labor en la enfermedad de Alzheimer, Parkinson y Esclerosis Múltiple. Se esperan resultados, tanto a nivel teórico sobre tradicionales modelos de estrés y su implementación, como a nivel aplicado.

QUAL A COMPREENSÃO DE FAMILIARES DE PACIENTES EM CUIDADOS PALIATIVOS? UM OLHAR AOS CUIDADORES.

Lorini Baldin, S.L.; Orso dos Santos, M

Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC

Contacto: morgana.santos@unoesc.edu.br

Palavras-chave: Cuidados Paliativos. Comunicação em Saúde. Morte.

RESUMO

Cuidado paliativo é um modelo centrado num atendimento humanizado a pacientes com doenças graves que necessitam de atenção multiprofissional, objetivando aliviar os sintomas ocasionados por uma doença incurável. Além disso, necessita-se que familiares cuidadores também recebam atenção, em face da experiência que passam e pela importância que há em cuidar de quem cuida. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, para conhecer o significado dos cuidados paliativos para uma boa morte na perspectiva dos familiares cuidadores de pacientes em situação terminal. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a compreensão que os familiares de pacientes em cuidados paliativos têm acerca da situação de vida atual. Foi descrito o objetivo geral, mostrado como os familiares percebem os cuidados ofertados ao paciente e relatado mecanismos que podem auxiliar na perspectiva dos cuidados paliativos. Foi adotada a Análise Temática de Braun e Clark como referencial metodológico para análise. Foram entrevistados três familiares que vivenciam o cuidado à pessoa em processo de terminalidade, num Hospital localizado na região norte do Rio Grande do Sul. Como resultado, observou-se que os familiares sentem a falta de mais atenção durante e após o tratamento (morte) do paciente, sentem a falta principalmente da figura do psicólogo. Após uma análise nas entrevistas o que pode ser observado foi uma dificuldade imensa dos familiares quanto ao estado do paciente, a falta de informação, mas principalmente a falta de suporte psicológico. Nas três entrevistas expostas neste trabalho, os familiares citavam que sentiram falta do apoio de um psicólogo. Em face do exposto, compreende-se a necessidade de um ambiente onde o cuidador possa expor seus questionamentos e dúvidas sobre o quadro do paciente, pensando juntamente a equipe, sobre possíveis sinais decorrentes da eminência da morte. Entende-se que quanto mais coesa é a informação dada às famílias, mais acolhidas e amparadas essas famílias se sentirão, ajudando a diminuir a ansiedade, medo e angústia, facilita-se com isso o processo de luto dos familiares. Os familiares reconhecem que é um momento muito doloroso para o paciente, mas

também possuem as suas dores. O que mais pedem é informação e um apoio humano, sentem a falta de alguém para conversar, desabafar e para lhes explicarem a situação. Os familiares entendem na sua maioria que não há muito que fazer para curar o paciente, o que a equipe multidisciplinar pode fazer é aliviar as dores, dar atenção, um tratamento humano e atenção. E aos familiares cabe também o cuidado com seus pacientes, os familiares entrevistados também entenderam que a melhor forma possível de dar uma boa morte aos pacientes é a presença deles os cuidados e a atenção. A literatura apresenta que este tipo de posição dos familiares é comum. Após a comunicação do quadro clínico do paciente à família, eles ficam sempre atentos a qualquer suspiro do paciente e sempre com receio de que seja o último. Em face disso observa-se a importância da equipe multidisciplinar em conjunto com a família do paciente, mostrando que o cuidado paliativo deve ser em conjunto com toda a comunidade. O que se conclui é que no Brasil, mesmo com todos os avanços na área dos cuidados paliativos, ainda há muito que se fazer e que a formação dos profissionais da saúde precisa contar com a aceitação da morte. Também se devem estruturar melhor as equipes multidisciplinares. Portanto, este estudo torna-se um importante instrumento para divulgar e alertar sobre as condições dessas pessoas envolvidas neste contexto tão singular e difícil dos pacientes em estado terminal. Alerta para a necessidade de investimento na formação dos profissionais da área, para saberem trabalhar em situações em que a cura já não é possível, e quando a morte não significa uma falha no procedimento ou um resultado ruim, mas uma consequência da vida. E o que se deve tentar proporcionar ao paciente é uma boa morte, tentar aliviar suas dores ou suprimi-las e ainda se preocuparem com os familiares, em dar suporte, informações, atenção e também tratamento aos seus medos, anseios e sofrimentos.

CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS SOBRE EL QUEHACER DE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA EN ARGENTINA

Lenta, M.^{1,2}, Rigueiral, G.², Rivadeneira, M.², Larrea, M.²; Diez, M.²
Universidad de la Cuenca del Plata¹ y Universidad de Buenos Aires²

Contacto: MalenaLenta@gmail.com

Palabras clave: identidad profesional – formación profesional – comunidad

Desde el proyecto de investigación en red sobre los conocimientos y prácticas sobre el quehacer de la psicología comunitaria en América Latina que se realiza con equipos de Chile, México, Uruguay y Colombia, se presentan resultados parciales de la sección Argentina del proyecto. El objetivo de la investigación marco es elucidar las praxis del campo de la psicología comunitaria en el territorio latinoamericano, reconociendo similitudes y diferencias en los problemas abordados, los dispositivos y modalidades de intervención, así como las aportaciones al campo disciplinar.

En esta presentación se propone desarrollar la caracterización de los/as psicólogos/as que se definen dentro del enfoque de la psicología comunitaria así como también los principales marcos de referencia teórico-conceptual, problemas y estrategias de trabajo en función de los resultados preliminares de la investigación local.

A partir de una estrategia cualitativa se realizaron tres grupos focales y ocho entrevistas en profundidad con 23 psicólogas/as comunitarias/os que desarrollan sus prácticas en diferentes áreas (salud, drogas, infancias, educación, entre otras) desde organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales, en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. La muestra fue de tipo intencional no probabilística construida a través de la técnica de bola de nieve. Para el análisis de los resultados se realizó un análisis temático de los datos a partir del cual se construyeron emergentes que permitieron construir una caracterización de las prácticas según cinco dimensiones: características y marco de los dispositivos de la praxis de la psicología comunitaria, rol de los/as psicólogos/as comunitarios/as y procesos identitarios, posición del quehacer en relación a las políticas sociales, lugar de la transformación social en la praxis de la psicología comunitaria y delimitación de la comunidad.

La primera dimensión, denominada el campo acción de la psicología comunitaria (los

dispositivos), es delimitada principalmente en contraposición al campo de la clínica y del psicoanálisis. La percepción de la asunción de una ruptura epistemológica y política con la psicología hegemónica en el tiempo de la formación profesional en el Área Metropolitana de Buenos Aires opera como soporte principal de dicha delimitación. A su vez, allí cobran relevancia como foco de las intervenciones, las lógicas colectivas por sobre la individual y los procesos psicosociales por sobre la psicopatología. Sin embargo, en el campo de las prácticas los dispositivos de intervención singulares e incluso clínicos conviven con las modalidades de trabajo grupal y de movilización social. Allí se observa una tensión entre la revalorización de aspectos epistémicos y prácticos del psicoanálisis -reconfigurados en el territorio comunitario- y el reclamo sobre la insuficiente consistencia teórica en las herramientas de la psicología comunitaria.

En cuanto al plano de la identidad, ésta se observa tensionada entre la precariedad y precarización de la población y los problemas con los que se trabaja, entre el reconocimiento y la vulneración de los derechos de los/as psicólogos/as comunitarios/as como trabajadores/as y entre la legitimación y la invisibilización del campo de la psicología comunitaria. En dichas tensiones, las funciones específicas asociadas al rol, se legitiman o desdibujan.

Los procesos de sobre-implicación en el marco del trabajo con comunidades con problemáticas psicosociales complejas y la emergencia de una subjetividad heroica aparecen como estrategias defensivas frente al contexto de incertidumbre y precariedad en el que se desarrollan las prácticas. En cambio, el compromiso ético-político surge como una estrategia colectiva para la acción social transformadora. No obstante, la transformación social aparece tensionada entre el cambio singular y el colectivo, así como también, entre el posible y el deseable (estructural) que entra en tensión con la lógica de la reproducción social que plantean las políticas sociales desde, con y contra las que trabajan.

LA ATENCIÓN PSICOSOCIAL A PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE EN TIEMPOS DE EMERGENCIA SOCIO-SANITARIA

Rigueiral, G., Seidmann, S., Di Iorio, J., Pistoletti, N. y Arce, C.

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones

Contacto: grigueiral@gmail.com

Palabras claves: Personas en situación de calle, Atención psicosocial

Consideraciones iniciales

Las personas en situación de calle (PSC) son uno de los colectivos que en los contextos urbanos expresan los procesos de segregación, estigmatización y expulsión (Di Iorio, Seidmann, Rigueiral, y Abal, 2020)

Este campo de problemas no se reduce a quienes literalmente utilizan el espacio público como lugar de pernocte, sino que incluye todo otro conjunto de personas que utilizan la red de alojamientos nocturnos transitorios -hogares y paradores, y quienes se encuentran en riesgo de situación de calle¹. Las organizaciones sociales que trabajan con la temática en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir del Censo Popular de PSC llevado adelante del 25 al 28 de abril de 2019, registraron 5412 personas utilizando el espacio público y 1981 personas en la red transitoria de alojamiento nocturno.

1 Según la Ley N° 3706/11 de Protección de derechos de las personas en situación de calle (CABA), están en *riesgo de calle*: 1. personas con sentencia de desalojo, 2. personas que viven en hoteles bajo el subsidio habitacional otorgado por el Decreto 690/GCABA/06 y sus modificatorios o amparos, 3. quienes duermen en estructurales temporales o asentamientos, 4. personas institucionalizadas en cárceles, hospitales generales y hospitales monovalentes (salud mental) con posibilidad de egreso, jóvenes por cumplir 18 años institucionalizados en el sistema de protección con pronto egreso.

2 <https://www.facebook.com/censopopularpsc>

3 Proyecto de investigación UBACyT 2018- 2020 financiado por la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA.

Desde un equipo de investigación UBACyT³ con sede en la Facultad de Psicología que aborda la sociogénesis de las marginaciones urbanas (específicamente en PSC en la Ciudad de Buenos Aires), con la declaración de la Pandemia y las consecuentes medidas de aislamiento social preventivo, se reorganizó el trabajo de campo de modo no presencial con la intención de describir

algunos de los efectos subjetivos e intersubjetivos de la emergencia socio-sanitaria generada por la pandemia de COVID-19 con este grupo social específico.

Estrategia metodológica

Con los objetivos de describir el modo en que la emergencia socio-sanitaria generada por el COVID-19 impacta en diversos ámbitos de la vida cotidiana de personas adultas en situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires, distinguiendo entre dimensiones de subsistencia, legales y psicosociales; y por el otro, describir las respuestas implementadas por organizaciones comunitarias hacia la población adulta en situación de calle en CABA, se realizó un relevamiento con modalidad virtual durante los meses de abril-mayo del 2020.

Con las restricciones de movilidad el trabajo de campo con personas en situación de calle no se podía realizar, por lo que se recurrió a una estrategia metodológica en red. Se realizaron 8 entrevistas semi-estructuradas no presenciales a través de diversas plataformas con referentes de organizaciones con base comunitaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que siguieron asistiendo a la población en el marco de las actividades esenciales. Por su intermedio y también por contacto directo con algunas PSC que tienen acceso a telefonía, se realizaron preguntas abiertas a través de audios de WhatsApp a personas en situación de calle, lo que también constituyó un modo de recuperar un mapa de voces de poblaciones vulnerabilizadas. Participaron 15 personas, de las que no se tiene una caracterización exhaustiva debido a las condiciones en las que se realizó el relevamiento y porque se prioriza en que pudieran “hacer oír su voz”, siguiendo con los principios de la Psicología Social y Comunitaria (Montero, 2006) Para la realización de los primeros análisis de los datos se recurrió al análisis temático (Braun & Clarke, 2006).

Resultados preliminares

En un primer momento analítico, se distinguieron en los relatos de los participantes efectos de la pandemia sobre las propias personas en situación de calle vinculadas a: 1. las posibilidades efectivas de cumplir con las medidas preventivas (aislamiento, acceso a higiene, acceso a elementos de protección, dificultades para practicar la distancia social) y a una mayor precarización de la vida cotidiana debido al cierre de dispositivos de asistencia tanto gubernamentales como de la sociedad civil, restricción de espacios de socialización y aumento de las violencias en el espacio público. Este cuadro de situación lo expresan en sus propias palabras de la siguiente manera:

“Son personas en riesgo, todos los compas que están en la calle... que eso después la realidad lo recontra confirmó. Se fue esparciendo en lugares de hacinamiento como los paradores, en los hoteles. Pero, además, son compas que la mayoría tiene enfermedades preexistentes, sobre todo

problemas pulmonares, que están muy envejecidos... muy deteriorada físicamente... incluso mucha prevalencia de VIH. Entonces, obviamente el virus no será lo mismo para ellos que para nosotros que tenemos la suerte de tener tu casa y todo ordenadito.” (Y, mujer, referente de organización comunitaria_AD)

“...higiene es un tema que, en la calle, no existe. No hay posibilidad de higiene, no tienen a cada rato una canilla para lavarse las manos. Esto está agravado. Le das barbijo, no tienen posibilidad de lavarlos y cambiárselo cada 8 horas o, por lo menos, una vez por día. El barbijo que le dí el jueves, hasta el jueves siguiente tienen el mismo. ¿Qué otra dificultad? Los baños, la ducha. Es muy difícil el tema higiene, no hay lugares habilitados para ducharse. Los pocos que aparecen son con agua fría, imagínate, esta temperatura.” (M, mujer, referente de organización comunitaria_AC)

Estas alteraciones en las rutinas de subsistencia, también son mencionadas por las propias personas en situación de calle:

“Emocionalmente me encuentro demasiado perturbado, asustado y psicológicamente me siento muy confundido. Porque no sé hasta dónde va a llegar esto, cómo va a seguir. Es muy complejo. Sinceramente bastante afectado.” (M., varón)

“No se puede ahora comer bien en los comedores y las Iglesias, no te podés bañar como antes. Ya no te dan ropa. Muchos problemas e inconvenientes. Yo estoy en situación de calle y sufro mucho.” (G., mujer)

También se identificaron efectos en las propias organizaciones comunitarias, en términos de las múltiples estrategias que debieron implementar para poder continuar garantizando la asistencia en este contexto, a saber: garantizar los elementos de higiene, garantizar la alimentación, así como también modificar su modo de intervención tomando las medidas de prevención, pero buscando los modos que las mismas no afecten la cercanía construida con esta población tan vulnerabilizada. Estas situaciones han llevado a una reflexión al interior de los equipos acerca de los modos de cuidarse del desgaste psíquico y de los contagios para poder seguir garantizando la asistencia a las PSC.

Una de las referentes narra la contención que debieron desarrollar hacia las y los voluntarios por el miedo a los contagios y la desesperación por vivenciar en cada recorrida el crecimiento de quienes necesitaban de una vianda o un tupper de comida:

“...también se acercaba gente que estaban hoteladas, que tenían su casa y esos comedores habían cerrado, sobre todo en las primeras semanas. Los primeros quince días fue así ¡fue realmente una locura! Y era desesperante y era llegar todos los días de afuera y decir: - hay que

agregar un tupper más, hay que agregar cincuenta viandas. Todo el tiempo era agregar, todos los días no alcanzaba. La tristeza de la gente de decir ¿Qué vamos a hacer? No podemos entregar (...) En los voluntarios también había miedo, entonces había que contener (...) uno contiene desde el lugar (refiere a su fe religiosa) y con la palabra constantemente y darles toda la información y las medidas de seguridad.”(B, mujer, referente de organización comunitaria_SP)

“Y, antes del Covid recorríamos de lunes a viernes (...) decidimos recorrer todos los días, con todos los cuidados, en un principio un auto solo con un voluntario. Entre los voluntarios teníamos muchos compañeros en grupo de riesgo, muchos que tuvieron miedo, muchos que no estaban de acuerdo con salir. Los primeros días fue un debate (...) después se sumaron otros compañeros y, como te digo, ampliamos la cantidad de días, ampliamos las horas, ampliamos la cantidad de cosas que llevábamos” (M, mujer, referente de organización comunitaria_AC)

Si bien esos sentimientos de miedo frente al contagio, así como también de angustia, son comprendidos como parte de los efectos subjetivos esperables frente a un acontecimiento de tal magnitud como la pandemia, también se registraron sentimientos vinculados a la necesidad de hacer algo, a la potencia creadora de “sentirse parte” de una trama colectiva que, en términos de quienes participaron, “no dudó sobre donde debía estar en estas circunstancias”. Esto que puede leer desde una dimensión ético-política, también puede pensarse en términos psicosociales en clave de sistemas defensivos colectivos que facilitan o permiten seguir en la tarea.

Reflexiones finales

Transitamos en Argentina, pero también en América Latina y en el resto del mundo, una crisis socio-sanitaria global, que resalta las condiciones de desigualdad estructural y las brechas de acceso y de derechos para grupos en condición de vulnerabilidad. Como plantea de Sousa Santos (2020), cualquier cuarentena es siempre discriminatoria: será más difícil para algunos grupos sociales que para otros, e imposible para un vasto grupo de cuidadores, cuya misión es hacer posible la cuarentena para toda la población.

De acuerdo con esto, para quienes están en situación de calle se profundizan las vivencias de malestar y exclusión tanto en el plano institucional, colectivo y singular. Tal como plantean quienes participaron de este relevamiento realizado al poco tiempo de declarada la pandemia, a las posibilidades efectivas de contagio del virus SARS-CoV-2 en PSC se le suman las distancias sociales que transforman a *estos otros* en posibles enemigos, portadores del estigma de quienes se encuentran en los bordes del sistema.

Una pandemia de esta dimensión causa conmoción en todo el mundo. Y aunque la dramatización está justificada, es bueno registrar que se registran que, tal como plantean las organizaciones

comunitarias con la que se conversó, más que paralización respondieron con rediseño de actividades y con revisión de prácticas de cuidado en el intento de no dejar de asegurar la respuesta asistencial material y afectiva para las personas en situación de calle. Es decir, la trama institucional-comunitaria como estrategia de producción de cuidados y de disminución de riesgos frente a los impactos sanitarios, sociales y afectivos de la pandemia para quienes están en situación de calle.

Quienes están en situación de calle, como otros colectivos sociales en condición de vulnerabilidad, *están al sur de la cuarentena*. Los relatos presentados, aunque breves y preliminares, muestran dos de los aspectos que de Sousa Santos (2020) menciona en relación a lógica mortífera y cruel de este virus: a la vez que “refuerza la injusticia, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido [a la vez que] tales asimetrías se vuelven más invisibles frente al pánico que se apodera de quienes no están acostumbrados a él”. (p. 59)

La pobreza y la marginalización producen sufrimiento y exclusión. Pese a eso, e incluso en un contexto de pandemia que lo profundiza, entre quienes están en situación de calle y quienes asisten se entran relaciones de sostén y otras formas de sociabilidades subterráneas desde las que se habita la vida cotidiana en términos de resistencias y de re-existencias (Jovchelovitch & Hernández, 2013).

Bibliografía

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

de Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Disponible en http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf

Di Iorio, J., Seidmann, S., Rigueiral, G. y Abal, Y. (2020). Circuitos Socio-Asistenciales para Población en Situación de Calle en la Ciudad de Buenos Aires: Representaciones Sociales y Prácticas. *PSYKHE*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1226>

Jovchelovitch, S. y Priego Hernández, J. (2013). Sociabilidades subterráneas. Identidad, cultura e resistencia em favelas do Rio de Janeiro. Brasilia: UNESCO

Ley N° 3706/11 de Protección y Garantía Integral de los Derechos de las Personas en situación de calle y en riesgo a la situación de calle de la Ciudad de Buenos Aires.

Montero, M. (2006). Hacer para transformar. El método en Psicología Comunitaria. Buenos Aires: Paidós

DIAGNÓSTICOS SOCIO-COMUNITARIOS Y PLANIFICACIÓN URBANA EN EL CONTEXTO DE COVID-19

Clark, A.; Ulivarri, P. K.

Universidad Católica de Salta

Contacto: ameliac Clark@gmail.com

Palabras clave: Psicología Comunitaria, Planificación Urbana, Diagnóstico socio-comunitario.

El presente trabajo refleja los ajustes metodológicos y los resultados preliminares de una investigación interdisciplinaria internacional iniciada en el 2020, orientada a la construcción de indicadores y herramientas que permitan la integración de diversos procesos diagnósticos de barrios en zonas periurbanas o zonas rurales en transformación. La investigación “Modelo sostenible y resiliente aplicado al Área Periurbana Desde La Unidad Compleja de Análisis Territorial (UCAT). Estudios de Caso” se desarrolla en localidades de Colombia, México y Argentina con un equipo de profesionales y estudiantes de arquitectura y psicología. En Colombia la investigación centra su estudio de caso en la localidad de Usme, mientras que en México se desarrolla en las zonas periurbanas de Puerto Vallarta. En el caso de Argentina se desarrolla la investigación en la Ciudad de Salta, en barrios populares de la zona sudeste, colindantes con canales, ríos y fábricas, en el límite de la expansión urbana impuesto por la geografía de cerros y pendientes.

El proyecto en el que participan la Universidad Católica de Colombia, el Instituto Tecnológico de Puerto Vallarta y la Universidad Católica de Salta se propone la creación de una unidad compleja de análisis territorial (UCAT) que articule indicadores ya establecidos como aquellos que componen el Índice de Ciudades Prósperas (CPI) y el de Huella Verde junto a los saberes construidos por la comunidad en relación al territorio que habitan. El diseño de estas herramientas y estrategias está destinado a enriquecer los procesos de planificación urbana territorial.

La metodología cualitativa incorporada a la investigación en su fase de diseño incluía herramientas como entrevistas semiestructuradas individuales y grupales y cartografía social. La cartografía social se aplicaría en diversas modalidades: grupal, individual, en talleres planificados y buscando la participación espontánea en actividades cartográficas en espacios públicos. Esta es una herramienta creativa y participativa que nos permitiría abordar la temática de la territorialidad barrial desde las experiencias y vidas cotidianas de los participantes. Sin embargo, la investigación fue aprobada y dio inicio en el mes de mayo de 2020, en el contexto del Aislamiento Social

Preventivo Obligatorio. La provincia de Salta ha alternado desde el 17 de marzo de este año medidas de aislamiento y distanciamiento social, en ningún momento desde esa fecha el contexto ha sido adecuado para desarrollar actividades grupales o que promuevan la aglomeración de personas.

Debido a que se trata de una investigación compleja que involucra tres instituciones educativas y se desarrolla en distintas fases a lo largo del tiempo, se decidió continuar la investigación y transformar aquellos aspectos de la metodología que eran inaplicables en este contexto. El proceso de rediseño de la metodología implicó el debate y reflexión de cada categoría y la articulación de distintas fuentes de información.

Nos enfrentamos actualmente al escenario de aislamiento y distanciamiento recuperando distintas herramientas que usualmente descartábamos frente a la posibilidad del diálogo y entrevista cara a cara. Sosteniendo el objetivo original de la investigación de construir herramientas participativas para la planificación urbana se diseñaron encuestas para aplicar de manera virtual o en papel a través de las boletas de servicios, se propusieron actividades de fotoetnografía y se recurrió a las entrevistas virtuales. Estas herramientas requirieron un proceso de adaptación a cada comunidad a través de reuniones y entrevistas con los referentes comunitarios y se están aplicando de acuerdo a las posibilidades de cada contexto. La artesanía de la investigación cualitativa nos lleva a revisitar su sentido en el contexto de pandemia y a explorar las herramientas y modos virtuales para incorporarlos y hacerlos propios.

IMAGINARIOS SOCIALES EN TORNO A SALUD MENTAL Y PERCEPCIÓN DE CALIDAD DE VIDA EN CUIDADORAS

Fajardo-Rodríguez, A.; Peralta, J.; Tezón, M.

Corporación Universitaria Iberoamericana

Contacto: aleida.fajardo@ibero.edu.co; jperalta@iberoamericana.edu.co; jperalt3@ibero.edu.co,
mariana.tezon@ibero.edu.co

Palabras clave: Salud mental; calidad de vida; imaginarios sociales; inclusión social

Se presentan los resultados de la primera fase de una investigación interesada en identificar los imaginarios sociales en torno a salud mental en diversos grupos poblacionales. El análisis se centra específicamente en cuidadoras y en cómo los imaginarios sociales se relacionan con su percepción de calidad de vida. El interés en este tipo de aproximación surge a partir de la identificación del rol central de los y la(s) cuidador(as) en procesos relacionados tanto con la recuperación de la salud mental como con la garantía de derechos de las personas con diagnósticos en salud mental, lo cual implica importantes demandas a nivel emocional, económico, laboral y social, las cuales pueden incidir de formas diferenciales en procesos de autonomía y del propio proyecto de vida de los y las cuidadoras.

Para dar cuenta de este interés investigativo se asumió un enfoque cualitativo y se acudió a un diseño narrativo de tópico. Las técnicas de recolección de información privilegiadas fueron entrevistas en profundidad y observación participante. La sistematización y análisis de la información fue efectuada mediante análisis del discurso. Las participantes en el estudio fueron cuidadoras de personas con diagnósticos en salud mental, las cuales en su mayoría presentaban condiciones de desventaja socioeconómica y estaban vinculadas a alguna actividad de tipo comunitario.

A partir del análisis se pudo establecer que la categoría calidad de vida emergió como relevante y relacionada de varias maneras en los discursos de las cuidadoras, en función del contenido del imaginario social en torno a salud mental. En este sentido, la calidad de vida es enunciada como asociada al desarrollo de diversas dimensiones personales como la salud, el empleo, la vivienda y con menor frecuencia la recreación y el ocio. Se identificó también que puede darse en las cuidadoras una representación de calidad de vida, que implica además el bienestar colectivo del

grupo familiar. En este sentido se enuncian como relevante para el propio bienestar, las posibilidades de autonomía y acceso a servicios de salud y educación de los demás miembros de la familia.

Por otra parte, se identificó que imaginarios sociales caracterizados por contenidos negativos -en función de las personas con diagnósticos en salud mental y extendidos en algunos casos al grupo familiar- pueden incidir en la percepción de calidad de vida y bienestar de las cuidadoras, debido por una parte a una sensación de exclusión social y por otra a un trato poco equitativo, derivado del desconocimiento social de las causas de la enfermedad mental. En este sentido, imaginarios sociales que relacionan la enfermedad mental con desviación, con peligrosidad o como producto de problemas o fallas en el núcleo familiar, fueron enunciados como poco favorables en función de la percepción de calidad de vida y bienestar de las cuidadoras.

Asociado a lo anterior, se enunciaron necesidades de reconocimiento social del papel de las cuidadoras, el cual eventualmente es reconocido en escenarios domésticos, pero de acuerdo a las participantes, requiere ser visibilizado en otros contextos sociales. En relación a este último aspecto, se estableció que las cuidadoras en función de su rol, asumen en varios contextos sociales y comunitarios la defensa de los derechos de las personas con enfermedad mental, lo cual genera para algunos niveles de estrés adicionales a los derivados de las actividades de cuidado directo. De lo anterior surge como necesidad el desarrollo de políticas públicas, que enuncien de forma clara posibilidades para la garantía de la calidad de vida de las cuidadoras, la necesidad de problematización social del rol del cuidado -en su mayoría asociado a una actividad femenina-, y la generación de procesos de educación formal e informal en función de la enfermedad y la salud mental. Estos últimos aspectos podrían incidir en la transformación del contenido negativo de imaginarios sociales en torno a la enfermedad mental.

Referencias Bibliográficas

- Brofenbrenner, U. (2002). *La ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Bubolz, M. y Santag, M. S. (1993). *Human Ecology Theory*. En: P.G., Bouss et all. (Eds) *Sourcebook of Family Theories and Methods: A contextual approach*. New York: Plenum Press.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry y research design. Choosing among five approaches*. London: Sage
- Chambers, M. (2001) *Exploring the Emotional Support Needs and Doping Strategies of Family Carers*. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 8, 99-106.

- Dell'Anno, A.; Díaz, R.; Ferrante, C.; Garzona, M. et al. (2012). Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina; compilado por María Alfonsina Angelino y María Eugenia Almeida. - 1a ed. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná: Ed. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Fals-Borda, O. (1998). *Participación popular: retos del futuro*. Bogotá: Icfes-Iepri-Colciencias.
- Fernández-López, J.; Fernández-Fidalgo, M., & Cieza, A. (2010). Los conceptos de calidad de vida, salud y bienestar analizados desde la perspectiva de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 84(2), 169-184. Recuperado http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272010000200005
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 124, 141-174.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- García, E. (2007). El concepto de actor: Reflexiones y propuestas para la ciencia política. *Andamios*, 3(6), 199-216. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000100008&lng=es&ing=es.
- Garzón, K. (2007). Discapacidad y procesos identitarios. *Revista Ciencias de la Salud*. 5 (2), 86-91.
- Giraldo, C.; Franco, G. (2006). Calidad de vida de los cuidadores familiares. *Aquichan*, 6(1), 38-53.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. 311, 299-302. Tomado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/>
- McCrary, L.K. (2017). Geel's Family Care Tradition: Care, Communities and Social Inclusion of Persons with Disabilities. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*. 11(3), 285-301. Doi:10.3828/jlcds.2017.23.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Palomba, R. (2002). Calidad de vida: conceptos y medidas. Recuperado de http://www.cepal.org/celade/agenda/2/10592/envejecimientorp1_ppt.pdf
- Rodríguez, G., Fajardo, A., Meza, E. (2016) Ecosistema Sociocultural para la Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Informe Final de Investigación. Proyecto Docente. Corporación Universitaria Iberoamericana.

- Rozo, C. (2011). Principios bioéticos y discapacidad: la perspectiva de su inclusión en las políticas públicas. *Revista Colombiana de Bioética*. Vol. 6 No 2 (26-44)
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Urzúa, A.. (2010). Calidad de vida relacionada con la salud: Elementos conceptuales. *Revista médica de Chile*, 138(3), 358-365. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872010000300017
- Vigil, I; Dominguez, C; Hernández, M. & Dominguez, C. (2013). Enfoque Bioético de la Discapacidad y Calidad de Vida. *Medisan*, 17(1), 163-172.
- Zapata-Albán, M.; Galarza-Iglesias, A. (2002). Calidad de vida de las familias con personas en condición de discapacidad intelectual: un estudio descriptivo. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 38(3), 1-11. Recuperado de <https://web-b-ebSCOhost-com.ibero.basesdedatosproxym.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=2f3b02dc-7f48-4148-8fa1-27b35a3351bf%40pdc-v-sessmgr02>

FORMACIÓN ACADÉMICA EN PRÁCTICAS COMUNITARIAS DESDE LA
PERSPECTIVA PSI. DIDÁCTICAS PARTICULARES DESDE LOS ENFOQUES
CRÍTICOS

Aita, G. M.

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Contacto: superogro@hotmail.com

Palabras claves: Prácticas comunitarias desde la perspectiva psi – Estrategias
didácticas particulares – Enfoque socio-crítico

Introducción

Aproximadamente desde el año 2017, docentes, alumnos y alumnas del Área II “Prácticas Comunitarias desde la perspectiva psi para la Promoción de la Salud Mental” –perteneciente a la asignatura Práctica Profesional Supervisada “A”-, venimos llevando adelante una serie de investigaciones, encuentros y jornadas que tienen como intención principal el poder reflexionar críticamente en torno a los procesos de formación académica vinculados al campo comunitario, que la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) ofrece a los y las estudiantes en el nivel de Pre-grado.

En este sentido, el objetivo del presente escrito propone *pensar acerca del diseño de estrategias didácticas particulares para el abordaje e intervención en el ámbito comunitario desde las perspectivas psi*, posicionados en lo teórico e ideológico desde los enfoques socio-críticos en educación. Habilitarnos para el debate sobre la docencia y sus propuestas en el campo comunitario. Contribuir con la apuesta por interpelar, problematizar el cómo enseñamos para el futuro desempeño en las comunidades.

Permitirnos ahondar y desentrañar interrogantes en torno a las maneras en que planificamos, estructuramos y sistematizamos nuestros espacios áulicos. Indagar y reflexionar con miras a alcanzar instancias de construcción colaborativa para estas propuestas específicas.

La apuesta por lo comunitario a partir del Plan 2014

Nuestras primeras indagaciones exploratorias en torno al origen y desarrollo de las *prácticas comunitarias desde la perspectiva psi* en nuestra Facultad, dieron cuenta de un rastreo por las

raíces históricas recientes a través de los Planes de Estudio de 1984, 1996 y 2014. A partir de criterios metodológicos delimitados (Mención explícita a “lo comunitario”; Alcances y delimitaciones teóricas, metodológicas y de abordaje respecto a otros espacios; Categorías, conceptos o nociones que lo describen, representan o desarrollan; Vínculos con otras teorías, disciplinas o áreas de acción), buscamos sus modos particulares de existencia, de aparición fugaz o provisoria dentro de la Carrera.

Recorriendo los caminos incipientes, iniciando los debates en torno a cómo pensar los vínculos entre los variados enfoques que actualmente se encuentran abordando y nutriendo nuestros desarrollos en este campo.

De lo indagado, consideramos que a pesar de las destacables actividades y propuestas de docentes de distintas cátedras desde 1984 en adelante, la Facultad de Psicología de la UNR se encuentra en pleno proceso de reflexión teórica, ideológica y de abordajes respecto al terreno de lo comunitario. La mención misma en tanto “práctica comunitaria desde la perspectiva psi” no es casual, sino que representa un modo posible, lo suficientemente abarcativo para denominar e incluir los diferentes posicionamientos que aquí coexisten en relación a este campo: psicología social, de las instituciones, de las organizaciones, psicoanálisis, teorías de los sistemas, aportes desde la Gestalt, entre otros.

Más aún, de manera manifiesta recién en el último y mencionado Plan de Estudios del año 2014 –a partir de una serie de requerimientos de los pares evaluadores de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)- se incorpora el **Área Social Comunitaria** como espacio de reflexión, de construcción, creación y visualización de estas prácticas dentro de la Carrera.

Discusiones: Hacia una didáctica particular para la formación comunitaria

Pasadas estas primeras instancias exploratorias, el desafío ahora es reflexionar acerca de los modos en que se vincula esta historia reciente, con las posibles propuestas didácticas orientadas a la formación de nuestros alumnos y alumnas para el abordaje en las comunidades. O, dicho de otro modo y expresado como interrogante: ¿mediante qué estrategias áulicas y desde qué perspectivas teóricas e ideológicas formamos específicamente para el ámbito comunitario?

En este sentido, a partir de la experiencia docente, la propuesta emergente está orientada a reflexionar y diseñar estrategias *didácticas especiales y específicas* para éste ámbito. Entendiendo la didáctica como una responsabilidad activa, un trabajo de intervención pensado desde los contextos socio-históricos en que se suceden. Vale decir, un verdadero compromiso de identificación y un posicionamiento ideológico, ético y político, que nos obliga a mirar las formas de

estructurar nuestro quehacer docente en el ámbito comunitario: “¿qué enseñamos?, ¿cómo lo enseñamos?, ¿qué debemos enseñar?” (Camillioni et al., 1996, p. 32)

Un esfuerzo por situarnos en relación a nuestra historia, nuestra tradición, nuestra realidad. **Adoptar un posicionamiento crítico en relación a la Didáctica, que nos permita reflexionar acerca de aquello que estamos produciendo y reproduciendo a partir de nuestras enseñanzas.**

Desde los enfoques socio-críticos en educación, **una didáctica para lo comunitario en íntima relación con nuestro devenir dentro de la historia de la Carrera de Psicología de la UNR y nuestras circunstancias concretas respecto a las comunidades donde nos desempeñamos.** En una adecuada vinculación ideológica y epistemológica con los supuestos de la Psicología Social Comunitaria, la Psicología Crítica y la Psicología Social de la Liberación (Montero, 2004)

Que permitan construcciones colectivas con perspectivas emancipadoras, contribuyendo a la formación de futuras psicólogas y psicólogos comprometidos socialmente con los procesos de organización y sistematización de las prácticas comunitarias. Que incluyan, no sólo una concepción de educación, sino también una forma determinada de concebir a los y las estudiantes, junto a un posicionamiento ético y político en cuanto a lo social y los modos de participación colaborativa que podrían asumir en las comunidades. Posicionamientos críticos que permitan incorporar los hechos sociales, históricos y políticos, proporcionando la necesaria tensión dialéctica entre teoría, práctica y experiencia.

Conclusiones

Actualmente nuestra Facultad de Psicología propone un escenario de formación general preferencialmente centrado en la exposición teórica de conceptos, ideas y categorías. Donde –para el caso de la formación en lo comunitario- la anteriormente mencionada y celebrada **Área Social Comunitaria** nos lleva a concebir como necesario el atravesamiento por 5 años académicos, con 6 asignaturas “teóricas”, antes de poder ingresar a los efectores a realizar las prácticas comunitarias propiamente dichas. Es válido imaginar, entonces, que aquellos conceptos o categorías “fundamentales” puedan entrar en juego dialécticamente desde los inicios de la formación. Con aquellas comunidades y con cada estudiante y docente en tanto portadores de historias, saberes y conocimientos. Donde no sean “transmitidas” exclusivamente por medio de un cúmulo de autores y autoras –de suma relevancia, desde ya- en su mayoría provenientes de contextos socio-históricos y políticos lejanos a las comunidades en donde alumnos y alumnas pretenderán desarrollar sus futuras prácticas.

Por el contrario, intentar contactos, acercamientos, a esas comunidades –que no dejan de ser nuestras comunidades- para que puedan cimentarse desde los inicios de la formación académica

los primeros trazos, las primeras experiencias de aquello que implica el trabajar colaborativamente, cuerpo a cuerpo junto a otros y otras, el afrontar injusticias y desigualdades para la búsqueda de alternativas. Incentivar concepciones respecto a nuestros roles en la sociedad a partir de perspectivas inclusivas, que sean permeables a sentir, a vivenciar y enfrentar los actos de discriminación y violencia contra los grupos más vulnerados en sus derechos fundamentales. Que no les resuenen como hechos lejanos, ajenos, la pobreza a que está sometida gran parte de nuestra población. Más aún, que puedan percibir que es allí donde está el campo de acción y transformación de nuestra práctica, el lugar en donde más necesitan nuestra capacidad de reflexión y actuación conjunta.

Tal como plantea Henry Giroux (1992), los enfoques socio-críticos en educación suponen a nuestros espacios académicos insertos en contextos históricos y políticos, que condicionan y determinan nuestras prácticas. Las cuales quedan, por lo tanto, inevitablemente emparentadas al concepto de *ideología*. Un concepto que nos fuerza a preguntarnos acerca de los intereses políticos y sociales que subyacen a nuestros propios supuestos teóricos y pedagógicos, como paso previo y permanente a la práctica áulica. Desde la pedagogía radical que éste sostiene, este proceso de reflexión también debería ofrecerse, de manera planificada y sistematizada a los y las estudiantes. Para que puedan ser capaces de debatir e intentar comprender “cómo sus propias experiencias son reforzadas, contradichas y suprimidas como resultado de ideologías mediadas en las prácticas materiales e intelectuales” (Giroux, H. 1992: 192) dentro de los salones que fueron habitando a lo largo de todo su proceso de formación.

Vale decir, instancias de discusión elaboradas como **estrategias didácticas que les permitan también examinar y reflexionar críticamente sus propios posicionamientos en torno a nociones y vivencias vitales para las prácticas comunitarias. Un proceso que no puede ser sino en conjunto entre docentes, alumnas y alumnos.** Puesto que, de acuerdo a lo desarrollado por Peter McLaren (2005), los modos y frecuencias con que se cuestionen o reflexionen –o no- nuestros propios posicionamientos ideológicos dentro de las aulas, generarán naturalizaciones o lecturas críticas en relación a la práctica. El tratamiento de la ideología en tanto producción de sentidos y significados, “como una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que *tendemos a aceptar tanto como naturales, como de sentido común*” (McLaren, P. [1984] 2005: 279)

Es necesario revisar y cuestionar de manera conjunta cómo concebimos a las comunidades y cómo nos concebimos en ellas, con y a partir de otros y otras. Qué idea tenemos construida de quienes viven allí y de por qué sucede de una determinada manera. Dónde vivimos nosotros y nosotras,

cuándo vivimos. En qué momentos formamos y forjamos esas miradas, en qué lugares. Cómo son nuestros posicionamientos habituales, hacia dónde apuntan nuestras reflexiones sobre “lo comunitario”. Qué tipo de vínculos podemos establecer allí, cómo intervenir y desde dónde. Y será necesario, entonces, transformar estos interrogantes en propuestas didácticas concretas y específicas.

Bibliografía

Camilloni, Alicia (et al.) [1996] (2010). *Corrientes didácticas contemporáneas*.

Buenos Aires. Paidós.

Giroux, Henry (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México – Argentina. Siglo XXI editores.

McLaren, Peter [1984] (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Montero, Maritza (2004). “Relaciones Entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana”
En: Revista *Psyche*, 2004, Vol. 13, Nº 2, pp. 17- 28.

VENTAS INFORMALES Y PRIVATIZACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO COMO POLÍTICA ESTATAL

Hernandez Linares, D.A.

Docente investigador de la Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá-Colombia.

Contacto: daahernandezli@unal.edu.co

Palabras clave: Ventas informales, Espacio público, exclusión

Resumen:

La dinámica de las ventas informales, es un fenómeno inherente a las formas de subsistencia en la ciudades, como en los escenarios donde se establece normas y regulaciones para las actividades comerciales. Este fenómeno entra en directo debate tanto con el comercio formal, con los conglomerados empresariales, con los entes gubernamentales y el público en general, debido al uso, aprovechamiento o tránsito del espacio público. Esta figura difusa, que se enmarca en las políticas públicas del aprovechamiento de áreas destinadas para todos, pero que en muchos casos se permite solo a algunos, según las determinaciones de gobierno y comerciales. Tanto la disputa entre los vendedores informales, como el relacionamiento con la dinámica del mercado capitalista, permite aproximar una interpretación que de cuenta de los significantes y explicaciones a este fenómeno. En el marco del proyecto "Territorialización de las ventas ambulantes en Bogotá" se busca hacer una caracterización de esta dinámica en el espacio público, que llegue a describir las particularidades del fenómeno actual, así como entender en detalles el fenómeno que da cuenta de las formas de apropiación del espacio, de las disputas por este y los relacionamientos con la economía informal en el marco de la economía de mercado. Para este proyecto se emplea un diseño metodológico cualitativo, orientado a un análisis fenomenológico y etnográfico, empleando métodos de campo como la observación, la encuesta, las historias de vida, las entrevistas a profundidad y los estudios de caso. Adicionalmente, entendiendo la dinámica de pandemia, se busca emplear software QDA para la sistematización, categorización y triangulación de la información, incluyendo información obtenida desde las redes sociales. En esta presentación de resultados, se busca discutir la información obtenida hasta marzo del 2019, así como las dinámicas de transformación, adaptación y subsistencias, generadas en el marco de la pandemia y que involucran un relacionamiento directo con las ventas informales en Bogotá, donde este fenómeno

se explora tanto en el espacio público, como en los escenarios que involucraron espacio privado y comercio formal debido a las restricciones de salud pública en la ciudad.

DERECHOS VULNERADOS Y RELACIONES DE PODER

Aird, P.C.

Instituto de Formación en Psicoterapia Psicoanalítica – Córdoba, Argentina

Universidad Siglo XXI – Córdoba, Argentina

Colegio Universitario IES – Córdoba, Argentina

Contacto: paired77@gmail.com

Palabras claves: Vínculos – Poder – Violencia – Derechos- Vulneración

Introducción

De acuerdo a lo afirmado por Kaes René y Puget Janine, (2006) Somos sujetos sociales, atravesados por la cultura, una época y un lugar. En la sociedad en la que vivimos hoy prevalecen relaciones asimétricas, es decir, el abuso de poder es moneda corriente, y los modelos de relaciones con estas características se reproducen en los distintos vínculos. Pensando en el recorrido de este trabajo, me pregunto ¿Son vulnerados los derechos de los/las sujetos/as frente a relaciones de poder que se reproducen en la actualidad?

Objetivos

Comprender los efectos de las situaciones de violencia ligadas a relaciones de poder, en los derechos de los/las individuo/as.

Reflexionar sobre nuestras propias prácticas en el abordaje del trabajo terapéutico frente a situaciones de violencia ligadas a relaciones de poder

Metodología

Observación directa y registro sistemático.

Selección y análisis de datos observados.

Encuadre teórico

Supervisión de caso clínica .

Resultados

La producción de subjetividad hace al modo en el cual las sociedades determinan las formas las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar. Es constituyente, es instituyente, diría Castoriadis., como lo dijo Silvia Bleichmar (2007) La subjetividad no sólo es singularino, es también, emergente. ¿Emergente de qué? De tramas vinculares que trascienden al /la

Individuo/a. Tramas con las que guarda una relación de productor y producido “El contraste que más sorprende al psicoanalista en el ejercicio de su tarea consiste en descubrir, con cada paciente, que no nos encontramos frente a un hombre aislado, sino frente a un emisario, en comprender que el individuo como tal, no es solo el actor principal de un drama que busca esclarecimiento a través del análisis, sino también el portavoz de una situación” Como mencionó el prestigioso Enrique Pichon Riviere (1970)

Producto de la fractura del tejido social que vivimos en la sociedad actual, se generan modos de relación actuales donde se naturalizan estas formas que toma el ejercicio del poder y entonces hay cambios en la sociedad, en la cultura, instituciones, vínculos y individuos/as. Podríamos pensar en abusos de poder que socavan lazos sociales y que son acallados por muchos sujetos. El sociólogo Zigmunt Bauman nos habla de una “Cultura líquida”, donde los vínculos adquieren esta característica también. Y entonces parece que todo pasa... y que el padecimiento del otro se vuelve insignificante, y por momentos el otro también. Como analistas, y debido a la ruptura del tejido social producido, es importante posicionarnos desde un lugar donde nos interroguemos sobre nuestras propias prácticas actuales, sin dejarnos avasallar por respuestas rápidas, sin clausurar inmediatamente cualquier interrogante.

Sin que los dogmas, obturen/cierren la posibilidad de repensar la realidad contextual actual que atraviesa las instituciones, los consultorios, los vínculos, los individuos/as. Repensando constantemente nuestra práctica y de esta manera poner a “trabajar” nuestras teorías.

Sin que la inmediatez de la “cultura líquida” en la que vivimos, como menciona Bauman, nos obture la posibilidad de reflexionar y tomar posicionamiento.

Referencias Bibliográficas:

- Aulagnier, P. (1977) “La violencia de la interpretación”. Amorrortu Editores
- Bauman, Z. (2004) Modernidad Líquida. Bs. As. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2009) Tiempos líquidos. Bs. As. Argentina: Ed. Ensayo Tusquets.
- Bleichmar, S. (2007) Artículo “Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo” Bs. As. Argentina
- Bleichmar, S. Artículo, “Los hijos de la violencia. psicoanalizar: ¿contemplar o transformar” Argentina, Bs. As.
- Freud, S. (1914) “Recordar repetir reelaborar”, Amorrortu editores
- Freud, S. (1938), “Esquema del psicoanálisis”, Amorrortu Editores

BULLYING Y CYBERBULLYING ENTRE UNIVERSITARIOS PERUANOS: PREVALENCIA, DIFERENCIAS DE GÉNERO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Rivera-Flores, V.A.; Rivera-Flores, G.W.

Universidad Católica de Santa María

Contacto: grivera@ucsm.edu.pe

Palabras clave: Bullying, Cyberbullying, Género, Políticas Públicas

Introducción

Las conductas de las personas están influenciadas por el contexto que les rodea. Los universitarios tienen en común el contexto universitario, donde sus conductas son reguladas por la Ley Universitaria (nivel micro), la Constitución Política (nivel meso) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos y Convenios Internacionales (nivel macro). Cualquier mejora de sus conductas debe involucrar el análisis de las políticas públicas.

En el contexto universitario es de preocupación la ocurrencia de conductas de bullying y cyberbullying, entendidas como conductas de acoso o maltrato repetitivos con la intención de provocar daño a la víctima; el primero es face to face y el segundo es indirecto porque se realiza por medio de las TIC, principalmente internet y teléfonos móviles. Al respecto las universidades hacen esfuerzos para regular estas conductas por medio de las políticas públicas.

Objetivos

a) Identificar la prevalencia de experiencias de bullying y cyberbullying en universitarios, b) establecer las diferencias de género entre los roles de agresor, víctima, observador y víctima-agresor, c) analizar las políticas públicas que impactan al bullying y cyberbullying.

Metodología

Al concebir al bullying y cyberbullying como fenómenos interdisciplinarios se optó por 2 fases:

Fase 1, relacionada a la salud mental y de naturaleza cuantitativa. Consistió en el screening del bullying y cyberbullying a través de un cuestionario aplicado vía formulario de google, mediante el cual se obtuvo la prevalencia de estos fenómenos.

Fase 2, relacionada a las políticas públicas y de naturaleza cualitativa. Consistió en el análisis de documentos relacionados a normas legales a nivel macro, meso y micro para arribar a una propuesta de política universitaria tomando en cuenta los resultados de la fase 1.

A través del muestreo bola de nieve, se contactó a universitarios a quienes se solicitó que difundieran el link del cuestionario a sus conocidos y estos a sus contactos. Durante 1 mes se

reclutó 336 universitarios de Arequipa-Perú, de 16 a 18 años de edad, 50.9 % mujeres y 49.1 % varones quienes llenaron el consentimiento informado y completaron de forma anónima el cuestionario.

Resultados

El 24 % del total de los encuestados indicó haber sufrido experiencias de victimización, el 7 % del total afirmó haber realizado conductas de agresión, el 5 % del total informó haber sido observador y el 14 % del total señaló haber actuado en el rol de víctima-agresor en situaciones de bullying. Asimismo, el 23 % del total registró las tasas más altas de experiencias de cibervictimización, el 6 % de ciberagresión, el 13 % de ciberobservación y el 17 % de cibervictimización-agresiva. Existen diferencias de género en los roles agresor, ciberobservador y cibervíctima-agresor. Los varones participan más que las mujeres en el rol de agresor y ciberobservador mientras que las mujeres participan más en el rol de cibervíctima-agresor en comparación a los varones. La forma más frecuente de agresión de los varones es la agresión verbal y en segundo lugar la agresión psicológica. La modalidad más frecuente de acoso observado por los varones fue “haber observado enviar mensajes ofensivos e insultantes mediante el teléfono móvil o internet” y en segundo lugar con el mismo porcentaje “haber visto hacer llamadas ofensivas e insultantes mediante el teléfono móvil o internet” y “haber visto difundir fotos o videos privados o comprometidos de alguien utilizando el teléfono móvil o internet”.

A la luz de los resultados, se analizó que las experiencias de bullying y cyberbullying de los universitarios corresponden a conductas individuales que deben ser reguladas por políticas públicas para contextos universitarios. Entonces, la salud mental tiene implicancias en el contexto de las políticas públicas. Al realizar el análisis multinivel (niveles macro, meso y micro) de las normas legales se identificaron 4 normas internacionales (nivel macro): a) la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que fue aprobada en el Perú en 1959, lo cual significa que a partir de esa fecha es de estricto cumplimiento; b) la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial; c) la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y; d) la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belem Do Para”. En todas estas convenciones, los estados partes condenan la discriminación racial y la violencia en todas sus formas y se comprometen a seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a promover el entendimiento entre todos.

Asimismo hay 3 normas nacionales (niveles meso y micro) que impactan al bullying y cyberbullying porque tienen como objetivo erradicar todo tipo de violencia. Estas normas son: a) la Constitución

Política del Perú, donde en su artículo 2 inciso 2 y 24, acápite h, se reconoce entre los derechos de la persona la no discriminación y su protección contra la violencia moral, psicológica o física; b) Decreto Legislativo que fortalece la lucha contra el Femicidio, la Violencia Familiar y la Violencia de Género; c) la Ley Universitaria 30220, donde en su artículo 99 inciso 1, establece que los estudiantes tienen el deber de cumplir con lo establecido en la Constitución Política, además en su artículo 101 establecen las sanciones en caso de incumplimiento a la ley, previo proceso disciplinario; y en el artículo 133 de la misma norma, se establece que la Defensoría Universitaria tiene como función velar por los derechos de los estudiantes siendo competente para recibir denuncias y reclamaciones de los miembros de la comunidad universitaria.

Después de examinar los resultados de las encuestas y el análisis de las normas legales, se trata de hallar una aproximación entre ambos, concluyéndose que queda demostrado la existencia de violencia entre iguales en ámbitos universitarios, lo cual implica regulaciones con políticas públicas para garantizar la protección de su salud mental. Se sugiere la ampliación de las facultades de la Defensoría Universitaria establecidas en el art. 133 de la Ley 30220, respecto a la derivación de casos de bullying y cyberbullying a especialistas en Psicología con experiencia en enfoque de género para la intervención y tratamiento dentro de la misma universidad, la creación de una cultura universitaria basada en el respeto, tolerancia, empatía y la elaboración y difusión de manuales donde la conducta de respeto sea modelo para todos, los cuales deben elaborados por especialistas de la misma universidad y aprobados por el órgano de gobierno universitario correspondiente.

Discusión

Los resultados del estudio son consistentes con otras investigaciones que señalan que los universitarios están involucrados en conductas de victimización, agresión y observación; existiendo diferencias de género, donde los varones participan más que las mujeres en conductas agresivas.

De manera interesante, hemos hallado diferencias de género en el cyberbullying a pesar que en literatura anterior no se halló diferencias de género. La tecnología en sí misma es un instrumento de progreso, pero algunos adolescentes por sus características de inmadurez psicológica pueden usarla para hacer un daño a un igual, frente a ello, los adultos como profesores y autoridades universitarias son los indicados para corregir esas conductas con el ejemplo y hacer cumplir las normas legales a nivel macro, meso y micro relacionadas al bullying y cyberbullying.

Conclusiones

Bullying y cyberbullying son problemas comunes en muchos contextos universitarios del mundo y se requiere la participación del Estado a través de la implementación de políticas públicas para regular estas conductas. Asimismo, hay diferencias de género en el bullying y cyberbullying que deben ser abordadas por medio de políticas públicas ajustadas al contexto universitario.

Bibliografía

- Bauman, S. & Baldasare, A. (2015). Cyber aggression among college students: Demographic differences, predictors of distress and the role of the university. *Journal of College Student Development, 56*(4), 317-330. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0039>
- Congreso de la República del Perú (2017). Constitución Política del Perú de 1993. Promulgada el 29 de Diciembre de 1993. Recuperada de <http://www.congreso.gob.pe/Docs/files/documentos/constitucionparte1993-12-09-2017.pdf>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). Cyberbullying Screening de acoso entre iguales. Madrid: TEA ediciones.
- Harrison, E.D., Fox, C.L. & Hulme, J.A. (2020). Student anti-bullying and harrasment policies at UK universities. *Journal of Higher Education Policy and Management, 00* (00), 1-16. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1767353>
- Leenars, L. & Rinaldi, C.M. (2010). Male and female university students' experiences of indirect aggression. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 131-148. <https://doi.org/10.1177/0829573509350062>
- Lung, E.M. & Ross, S. W. (2017). Bullying Perpetration, Victimization and Demographic Differences in College Students: A Review of the Literature. *Trauma, Violence and Abuse, 18* (3), 348-360. <https://doi.org/10.1177/1524838015620818>
- MacDonald, C.D. & Roberts-Pittman, B. (2010). Cyberbullying among college students: Prevalence and demographic differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 2003-2009. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.436>
- Ministerio de Educación del Perú. Ley Universitaria 30220. Recuperada de http://drec.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- Urano, Y.; Takizawa, R.; Ohka, M.; Yamasaki, H. & Shimoyana, H. (2020). Cyberbullying victimization and adolescent mental health: The differential moderating effects of

intrapersonal and interpersonal emotional competence. *Journal of adolescence*, 182-191.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.02.009>

LA RESPONSABILIDAD, LA ÉTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN CONFLICTO CON LA LEY

Rodriguez, S. T.

Universidad Nacional de La Plata

Contacto: sabinatrodriquez@gmail.com

Palabras clave: responsabilidad, ética, subjetividad

Introducción:

¿Somos todos iguales ante la ley?, interrogante que pivotea como disparador para comenzar a delinear la responsabilidad subjetiva, la ética del psicólogo forense y la construcción de la subjetividad en conflicto con la ley, como propuesta desde la Psicología Forense, en la intersección de los discursos del derecho y de la psicología. Entre estos, en tensión constante, se define la Psicología Forense, como una práctica instituyente de subjetividad y garantizadora de los Derechos humanos, donde se interceptan la ley y lo subjetivo.

Desde allí, tiene que realizar la labor el psicólogo forense, sin dejarse arrastrar por el discurso del derecho que, tentadoramente, le demanda exigencias desde una dinámica temporal, un lenguaje y una lógica, que le son ajenas. Será así, como este psicólogo, no debe constituirse en auxiliar de la justicia, sino como un especialista que asesora a la misma, para una toma de decisiones interdisciplinaria. Deberá llevar a cabo su labor en diversas instituciones cerradas, desde una posición de responsabilidad ética y garantizadora de los derechos humanos, como se abordará en una breve viñeta de un caso de una institución penal.

Dentro de toda sociedad existe el crimen y su correlato, el castigo. Es decir, la ley, su transgresión (el crimen) y el castigo (la sanción) de éste último. Pero, ¿qué lugar posee en esta lógica, la responsabilidad del sujeto?, ¿su implicación subjetiva con el delito perpetuado?, ¿podrá el infractor reconocer el daño causado, implicando ello marcas en su psiquismo y, no una mera aceptación jurídica?

Al pensar en la ley desde el campo jurídico “todos son iguales ante la ley”, rige lo universal, pero desde el campo psicológico, habrá que poder aplicar esa ley general a cada sujeto singular y para ello, el concepto ordenador, será el de “subjetividad”. Subjetividad, en tanto se hace referencia al sujeto del inconsciente, un sujeto dividido por el lenguaje, por la cultura. Un sujeto que debe limitarse por la ley social y hacerse responsable de sus actos, implicándose en los mismos. ¿Pero,

qué sucede cuando esa ley tuvo fallas en su instauración, sin aludir a una psicosis?, ¿Cuándo esos otros habilitadores, dadores de afecto y de sentido resquebrajaron sus funciones, sin poder alojar a estos potenciales sujetos en el mundo?, ¿Qué sucede cuando lo social no colaboró en alojar a esos potenciales sujetos, sino que los excluyó sin habilitarles otro lugar que no fuera el del ilícito?.

Objetivos:

+Visibilizar la Psicología Forense como una práctica instituyente de subjetividad y garantizadora de los Derechos humanos.

+Comprender la relevancia de la responsabilidad desde la ética del psicólogo, y desde el valor que posee para la construcción de la subjetividad.

+Ejemplificar la labor del psicólogo forense en una institución cerrada.

Metodología. metodología cualitativa, estudio de caso.

Resultados:

El sujeto que transgredió la ley, más allá de la tipificación del delito para el discurso jurídico “el hecho”, para el psicólogo ha cometido una falta, un enigma ha ser develado. Una falta, que va a ser el testimonio de otras faltas previas en el sujeto. Frente a ello, la sanción impuesta debe funcionar como un corte, un operador de legalidad. Será necesaria como una sanción co- responsabilizante, y ahí, es donde aparece la verdadera labor del psicólogo que escucha e interpela al sujeto. Así, un acto punible debe ser ligado a una sanción para que no se vuelva en contra del sujeto, pero la sanción no como castigo, sino como algo que lleve al sujeto a implicarse con su acto. La responsabilidad, ya no como obligación sino como uno de los mayores derechos que hacen a la constitución subjetiva. Ello producirá a un sujeto que empieza a ponerse en posición a la ley, para devenir sujeto y no objeto de sus impulsos.

Discusión y Conclusiones:

Como psicólogos forenses no trabajaremos desde la clínica ni desde el discurso jurídico sino en la intersección de ambos discursos que entran constantemente en tensión. Por ello, nuestro único compromiso debe ser guiarnos por los principios éticos. Trabajaremos en la dimensión subjetiva de la transgresión, enfrentando al sujeto con su acto, en la búsqueda de favorecer el pensamiento, para que en lugar del acto aparezca la palabra.

Somos llamados como especialistas del psiquismo frente a urgencias subjetivas, para la toma de decisiones de la justicia. Nos suponen poseedores de los secretos de las profundidades de la mente, que a modo de oráculo deberíamos brindar respuestas acerca de la culpabilidad del sujeto confundiendo el concepto de culpa (responsabilidad penal), con el de responsabilidad subjetiva.

Cuando, nuestra labor debe versar sobre el horizonte del resguardo de la subjetividad y el respeto a los derechos humanos.

Bibliografía:

- Álvarez, L. *Delimitación del campo de la Psicología Forense*, Inédito.
- Álvarez, L. (1999). El psicólogo forense en el Tribunal de Menores. Una práctica compleja. *Psychology and Law, Conferencia Internacional. Dublin, Irlanda.*
- Apel, K. (1990). *Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia*. Bs. As. Argentina. Almagesto.

- Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación*. Bs. As. Argentina. Amorrortu.
- Código de ética de la Federación de Psicólogos de la Nación Argentina. (2013)
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948).
- Dominguez Lostaló, J. C.; Di Nella, Y. (2007). Es necesario encerrar. *Revista Serie Psicojurídica 1*. Koyatun.
- Entelman, R. y otros (1982). *El discurso jurídico*. Bs As. Argentina. Hachette.
- Gutierrez, C. (1994). Ética: la causa del Psicólogo Forense. *Revista A.P.F.R.A. Año VI volumen (Nº 9)*.
- Gutierrez, C.; Salomone, G. (1997). La responsabilidad profesional: entre la legislación y los principios éticos. *Revista La Nave. Año III volumen (Nº 20)*, pp. 10.
- Gerez, Ambertin, M. (2006). *Ley, prohibición y culpabilidad. Culpa, Responsabilidad y Castigo*. Bs As. Argentina. Letra Viva.
- Greiser, I. (2008). *Delito y Transgresión*. Buenos Aires. Grama.
- Janin, B. (1997). Violencia y Subjetividad. *Revista Cuestiones de infancia, Psicoanálisis con niños. Año 1997 volumen (Nº 2)*.
- Kacero, E. (1990). Los trabajos y los días en el quehacer del Psicólogo Forense. *Revista Intercambios. Año II volumen (Nº 3)*.
- Lacan, J. (1978). *Escritos II*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Maldavsky, D. (1992). *Teoría y clínica de los procesos tóxicos: adicciones, afecciones psicósomáticas, epilepsias*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Manasseri, A. (2005). La culpabilidad en Derecho y en Psicoanálisis. En *Avances, nuevos desarrollos e integración regional. Memorias XII. Jornadas de investigación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires, 4, 5 y 6 de Agosto de 2005*. Tomo II, pp 372-36.

- Marcon, O. (2007). La responsabilidad del niño que delinque. *Revista Katal. Facultad de humanidades de la Universidad adventista del Plata.*
- Marcon, O. (2009). *El Movimiento de Justicia Restaurativa.* Cuadernos de Estudios Latinoamericanos volumen nº 3. Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo - Academia Diplomática de San Carlos - Universidad Externado de Colombia. Recuperado en <http://www.cuestionsocial.com.ar/>.
- Marcon, O. (2009). *Estado y Garantismo Social Justicia, infancias e interdisciplinar.* Recuperado en <http://www.cuestionsocial.com.ar/>.
- Marcon, O. (2009). *Criminología y cuestión penal juvenil.* Recuperado en <http://www.cuestionsocial.com.ar/>.
- Mari, E. y otros. (1987). *Derecho y psicoanálisis.* Bs. As. Argentina. Hachette.
- Slavsky, D. (1994). Reproducción de la vulnerabilidad subjetiva. *Revista Actualidad Psicológica.*
- Tesone, J. (2013). El dolor psíquico en los bordes del sujeto.
- Tesone, J. (2017). Cuando las carencias simbólicas en las funciones parentales, produce un dolor sin sujeto.
- Tesone, J. (2006). Obstáculos en la cura con pacientes de frontera.

IMPACTO POSITIVO DE LAS INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS CON LOS TRABAJADORES ESENCIALES DURANTE PANDEMIA

Calvi, C.; González N.; Llarena S.

Zona V, Rawson, Salud Pública, San Juan

Contacto: gestioncalidadcarf@gmail.com

Palabras claves: impacto positivo – intervenciones psicológicas – trabajadores esenciales

En tiempos de pandemia por COVID 19, surge el desafío de rediseñar las prácticas de atención, con el fin de que las mismas puedan ser eficaces y que puedan ser brindadas con suma calidad. En el escenario planteado por la pandemia, se planificaron intervenciones para brindar soporte y contención emocional a los equipos de primera línea. Paralelamente a las intervenciones surge la necesidad de registrar y evaluar el impacto de las mismas en el equipo de salud.

OBJETIVOS. Evaluar el impacto de la intervención de los equipos de psicología en los trabajadores esenciales que la recibieron

METODOLOGÍA Diseño cuasi experimental pre post de un solo grupo. Se diseñó un formulario auto administrado (Google Form) que fue difundido por Whatsapp. Se tomó como referencia la adaptación que se realizó al español de la Escala de Satisfacción con el Tratamiento Recibido (CRES-4), orientada al personal que participó de las intervenciones. La muestra no probabilística, estuvo constituida por 70 personas pertenecientes a los equipos de zona V ($N=70$). Las edades se midieron por rangos, un 36% tiene entre 30 a 39 años, seguido de un 26% de 40 a 49 años, un 20% de 50 a 59 años y el menor porcentaje de 18 a 29 años (18%). Del total de la muestra, el 64 % eran mujeres ($n =45$). Los trabajadores esenciales que participaron de las intervenciones eran mayormente enfermeros (34%) seguidos por médicos (20%), agentes sanitarios (11%), personal de limpieza (9%), vigilancia (6%) administrativos (6%) y otros profesionales en menor medida (bioquímico, farmacia, etc.). El período de administración de la encuesta fue el mes de junio de 2020. **RESULTADOS:** La mayoría de las intervenciones se realizaron de forma grupal (75%) y se llevaron a cabo entre tres a cinco encuentros. El 63 % de los beneficiarios realizó una evaluación positiva de las intervenciones. Se realizó una prueba t con las puntuaciones del estado emocional antes y después de la intervención para evaluar si su

media era estadísticamente significativa. Se identifica una diferencia significativa a nivel estadístico $t(70) = -3,99$, g.l. = 69, $p < .001$). La media antes de la intervención fue menor ($M = 3,43$; $DT = 0,91$), a la media obtenida después de la intervención ($M = 3,89$, $DT = 0,75$). También la media del clima emocional del sector antes y después de la intervención, indica una diferencia significativa a nivel estadístico $t(70) = -4,66$, g.l. = 69, $p < .001$). La media antes de la intervención fue menor ($M = 2,23$; $DT = 0,74$), a la media obtenida después de la intervención ($M = 2,73$, $DT = 0,72$).

DISCUSIÓN: Las intervenciones psicológicas brindadas a los trabajadores de servicios esenciales fueron positivas y útiles para abordar el estrés, temor y ansiedad presentes en los equipos de primera línea. Sus beneficios se observaron a nivel personal como laboral. Se recomienda la continuidad y mejora del cuidado de la salud mental a los trabajadores de primera línea.

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL NO BRASIL:
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PELO TRABALHO PARA A SAÚDE

Garghetti, F.C. & Teston, S.F.

*Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC Campus
Chapecó.*

Contacto: francine.garghetti@unoesc.edu.br

Palavras-chave: Educação interprofissional, Profissionais de saúde, Sistema Único de Saúde, Brasil.

Introdução: O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) surgiu em 2008 com o objetivo de promover e qualificar a integração ensino-serviçocomunidade. A nona edição do programa, PET-Saúde Interprofissionalidade tem como propósito de reforçar as práticas colaborativas em saúde¹ e para isso reuniu a Secretaria de Saúde de Chapecó (SESAU) e três Instituições de Ensino Superior (IES) do município: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), organizando-se em cinco grupos tutoriais compostos por docentes e discentes das graduações em Educação Física, Enfermagem, Medicina e Psicologia das IES participantes e com os profissionais de saúde das Unidades Básicas de Saúde (UBS). Cada grupo tutorial é designado há uma UBS do município, no qual são responsáveis por desenvolver ações de acordo com as necessidades locais, estimulando o desenvolvimento de competências colaborativas e do trabalho interprofissional. Objetivo: Relatar as atividades e experiências com as práticas colaborativas desenvolvidas até o momento pelo PET-Saúde/Interprofissionalidade. Metodologia: Relato de experiência sobre as ações desenvolvidas pelo programa “PETSaúde/ Interprofissionalidade”, que envolve três IES: UDESC, UNOESC e UFFS, e a SESAU do município de Chapecó-SC. As ações foram e estão sendo desenvolvidas no período que compreende março de 2019, até os dias atuais, com término previsto para março de 2021. Resultados: Ao iniciar as atividades, identificou-se a necessidade de trabalhar conceitos e fortalecer o conhecimento da equipe de saúde acerca das práticas colaborativas e do trabalho interprofissional. Ainda foi realizado o mapeamento da estrutura das UBSs, fluxo de atendimento e percepção dos usuários acerca dos serviços

prestados. Para ampliar o conhecimento dos membros do grupo sobre a Rede de Atenção à Saúde (RAS), foram realizadas visitas em outros pontos da rede, além da participação em datas alusivas como o Setembro Amarelo – Prevenção ao Suicídio, Outubro Rosa – Saúde da Mulher, Novembro Azul – Saúde do Homem, Dezembro Vermelho – Conscientização e Combate à Aids. No ano de 2020, devido a pandemia do COVID-19 as ações presenciais foram suspensas e com isso começou a se utilizar as redes sociais. As redes sociais são estruturas de organização em que são compartilhadas finalidades em comum e o uso da internet pode facilitar a interação entre o usuário e as informações de saúde. O projeto utiliza a ferramenta Instagram como meio de inserção na comunidade para cumprimento dos objetivos propostos pelo PET-Saúde Interprofissionalidade. A conta @petsaude_intercco é administrada por todos os integrantes ativos. O cronograma e os conteúdos das postagens são definidos em reuniões remotas, nas quais a divisão entre os integrantes prevê que cada acadêmico produza conteúdos específicos da sua área (medicina, enfermagem, educação física e psicologia), para posterior avaliação e contribuições de todas as áreas envolvidas no projeto. É pertinente destacar que o Ministério da Saúde, pela portaria nº 467 de 2020, dispõe da Telesaúde, que expõe ser válido o uso de tecnologias da informação e comunicação para fins de suporte assistencial². Considerações Finais: Com as atividades desenvolvidas foi possível interligar os saberes de todas as profissões, promovendo a integração e colaboração, a partir da criação de oportunidades de aprender com o outro, evidenciando a possibilidade de se ter autonomia e interdependência simultaneamente.

1 Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Edital nº 10, 23 de julho 2018. Seleção para o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PETAÚDE/INTERPROFISSIONALIDADE - 2018/2019. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, 2018.

2 Brasil. Ministério da Saúde. Portaria nº 467, de 20 de março de 2020. Dispõe, em caráter excepcional e temporário, sobre as ações de Telemedicina. Diário Oficial da União. 20 mar 2020

PERSONALIDAD OSCURA EN VARONES ADULTOS RECLUIDOS EN PENITENCIARIAS: SU
RELACIÓN CON EL BULLYING Y LAS ACTITUDES HACIA LA AGRESIÓN

Resett, S.; Wyss, G.

Universidad Argentina de la Empresa

Contacto: santiago_resett@hotmail.com

Palabras claves: personalidad, oscura, bullying, actitudes, penitenciarias.

Introducción: desde el principio del siglo XXI los estudios sobre la personalidad oscura han ido aumentando (Paulhus & Williams, 2002) y sus principales dimensiones son el narcisismo, el maquiavelismo y la psicopatía (Muris, Merckelbach, Otgaar & Meijer 2017). Sin embargo, en los países de la América Latina, no existen trabajos sobre este constructo en personas privadas de la libertad. La presente investigación tenía como objetivo evaluar la relación de la personalidad oscura con el bullying, el tiempo de reclusión y con haber estado recluido o no previamente. Métodos: se constituyó una muestra de 517 varones adultos que se hallaban privados de la libertad en la Unidad Penal Número 6 de Paraná, Entre Ríos, Argentina. El rango de edad fue de los 18 a los 74 años (ME = 35,7). Acerca de la causa principal por la cual se encontraban recluidos, se halló que el 28,8% lo estaba por homicidio o intento de homicidio, el 23,6% por narcotráfico o narcomenudeo, el 21,3% por robo o hurto y el grupo restante por otras causas. La media en meses de reclusión fue 58 meses. Un 28,2% se trataban de internos que habían estado antes privados de la libertad y un 71.8% no habían estado recluidos previamente. Contestaron el Direct and Indirect Prisoner Behaviour Checklist–Revised (Ireland, 2005) que mide victimización y perpetración del bullying, inquiriendo sobre bullying verbal, físico, sexual, a la propiedad, relacional y psicológico, con cinco alternativas de respuesta (1 = *nunca*) a (4 = *siempre*); aquí solamente se informa de bullying. También respondieron al Cuestionario de Personalidad Oscura (Jonason y Webster, 2010) que mide psicopatía, maquiavelismo y narcisismo, con cinco alternativas de respuesta (1 = *muy en desacuerdo*) a (5 = *muy de acuerdo*) y Escala de Actitud hacia la Agresión (PBS) (Ireland y otros, 2009). Esta última explora las actitudes hacia la agresión, con alternativas de respuestas de 1 (*fuertemente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*); sus dimensiones son admiración al bullying, justificación del mismo, apoyo a las víctimas y habilidades para agredir. Se aseguró el

anonimato y la confidencialidad y se usó el SPSS 23. Resultados: indicaban puntajes de 5,95 para maquiavelismo, 7,60 para psicopatía y 7,32 para narcisismo. Todas las formas de bullying se asociaban con la personalidad oscura ($\rho < 0,05$), para la psicopatía las asociaciones iban de $\rho = 0,11-0,29$, para maquiavelismo iban de $\rho = 0,11-0,28$ y para narcisismo eran $\rho = 0,10-0,30$. Con respecto a las actitudes hacia la agresión, la admiración de asociaba positivamente ($\rho < 0,05$) con los tres rasgos ($\rho = 0,14-0,16$) y negativamente ($\rho < 0,05$) con el apoyo a las víctimas ($\rho = 0,12-0,16$). Las otras dos dimensiones no mostraban correlación significativa. Quienes habían estado antes recluidos, puntuaban más altos en los tres rasgos de personalidad ($\rho < 0,05$), con medias para quienes habían estado antes recluidos de 6,40, 7,91 y 8,01 para maquiavelismo, psicopatía y narcisismo versus 5,85, 7,45 y 7,15 para quienes no lo habían estado, respectivamente. Discusión: los niveles de personalidad oscura son sumamente elevados en esta población. Estos resultados indicarían que la personalidad oscura se asocia positivamente con el bullying y con actitudes positivas hacia la agresión. De esta forma, el examinar los rasgos de personalidad es crucial para evitar la agresión en dichas instituciones. Que el estar antes recluido se asocie con mayores puntajes de personalidad oscura implica que el ambiente conflictivo y agresivo de las penitenciarias podría generar un mayor incremento de dichos rasgos aversivos. Las limitaciones de este trabajo es basarse solamente en una muestra de Paraná y usar exclusivamente el autoinforme como técnica de recolección.

Referencias:

- Ireland, J. L. (2005). *Direct and Indirect prisoner Behaviour Checklist – Scaled version (DIPC-SCALED)*. University of Central Lancashire, unpublished.
- Ireland, J. (2005). Bullying among prisoners: the need for innovation. En J. Ireland (ed.), *Bullying among Prisoners: Innovations in Theory and Research* (pp. 3–26). Nueva York: Willan.
- Ireland, J., Power, L., Bramhall, S. y Flowers, C. (2009). Developing an attitude towards bullying scale for prisoners: structural analyses across adult men, young adults and women prisoners. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 19(1), 28-42.
- Jonason, P. K., & Webster, G. D. (2010). The Dirty Dozen: A concise measure of the Dark Triad. *Psychological Assessment*, 22, 420–432. <https://doi.org/10.1037/a0019265>
- Muris, P., Merckelbach, H., Otgaar, H., & Meijer, E. (2017). The malevolent side of human nature: A meta-analysis and critical review of the literature on the dark triad (narcissism, Machiavellianism, and psychopathy). *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 183–204. <https://doi.org/10.1177/1745691616666070>

Paulhus, D. L. & Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality, 36*, 556–563.
[https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)

Anexos:

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de personalidad oscura para internos recluidos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
maquiavelismo		4,00	20,00	5,95	2,49
psicopatía		4,00	20,00	7,60	2,94
narcisismo		4,00	20,00	7,39	3,53
N	517				

Tabla 2
Correlaciones entre personalidad oscura y bullying en internos recluidos

		maquiavelismo	psicopatía	narcisismo
maquiavelismo	Correlación de Pearson	1	,488**	,464**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
psicopatía	Correlación de Pearson	,488**	1	,418**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
narcisismo	Correlación de Pearson	,464**	,418**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
Bullying físico	Correlación de Pearson	,168**	,288**	,146**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001
Bullying verbal	Correlación de Pearson	,235**	,284**	,204**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
Bullying propiedad	Correlación de Pearson	,238**	,252**	,190**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
Bullying relacional	Correlación de Pearson	,197**	,239**	,268**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
Bullying psicológico	Correlación de Pearson	,119**	,197**	,106*
	Sig. (bilateral)	,008	,000	,018
Bullying sexual	Correlación de Pearson	,067	,126**	,031
	Sig. (bilateral)	,136	,005	,485
N		517		

** significativa a nivel $p < .05$

Tabla 3
Correlaciones entre personalidad oscura y actitudes hacia la agresión en internos reclusos

		maquiavelismo	psicopatía	narcisismo
maquiavelismo	Correlación de Pearson	1	,488**	,464**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
psicopatía	Correlación de Pearson	,488**	1	,418**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
narcisismo	Correlación de Pearson	,464**	,418**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
Admiración agresión	Correlación de Pearson	,135**	,119**	,173**
	Sig. (bilateral)	,003	,008	,000
Apoyo víctimas	Correlación de Pearson	-,157**	-,128**	-,106**
	Sig. (bilateral)	,000	,004	,018
Justificación agresión	Correlación de Pearson	,033	,020	,085
	Sig. (bilateral)	,456	,650	,058
Habilidades para agresión	Correlación de Pearson	-,014	-,088**	,007
	Sig. (bilateral)	,763	,049	,881
N		517		

** significativa a nivel $p < .05$

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de personalidad oscura para internos reclusos,
según haber estado reclusos o no

Reclusos antes		maquiavelismo	psicopatía	narcisismo	
sí	Media	6,36	8,06	8,09	
	N = 145				
no	Desviación estándar	2,43	2,98	3,90	
	Media	5,7989	7,42	7,12	
Total	N = 372				
	Desviación estándar	2,49	2,91	3,34	
	Media	5,95	7,60	7,3976	
	N = 517				
		Desviación estándar	2,49	2,94	3,53

ANÁLISIS COMPARATIVO DE PROGRAMAS INFORMÁTICOS PARA LA OBSERVACIÓN EN CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO

Arellano, P.; Hüg, M.

*Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Investigación y Transferencia
en Acústica (CINTRA), UE CONICET - UTN - FRC.*

Contacto: paulavarellano@gmail.com mercehug@gmail.com

Palabras clave: programa informático - observación- video

Introducción. La observación tiene un gran potencial para el estudio de fenómenos que ocurren en contextos habituales. El video captura cuándo, dónde y cómo las personas se mueven, se comunican e interactúan. A diferencia de otras formas de recolectar datos, el video permite a los investigadores visualizar los comportamientos de interés tantas veces como sea necesario. Este formato proporciona una gran cantidad de información, además de posibilitar la realización de futuros estudios con distintos objetivos. La metodología observacional ha crecido de forma significativa en los últimos años, empleándose en ámbitos diversos como el deporte, la danza y la psicología del desarrollo. Este crecimiento se ha visto acompañado de una mayor disponibilidad de programas informáticos y otras tecnologías, que aumentaron notablemente las posibilidades de registro y análisis en este campo. Sin embargo, son escasos los análisis comparativos que permitan valorar este tipo de programas. El presente trabajo fue realizado como parte de una actividad de formación en metodología observacional en el marco de una práctica de investigación a nivel de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Objetivos. Este trabajo tiene como objetivo presentar y comparar cuatro programas informáticos destinados a la codificación de video en ciencias del comportamiento: ELAN, ANVIL, BORIS Y DATAVYU.

Metodología. Para realizar el presente análisis, primeramente, se delimitaron los

criterios de inclusión de los programas informáticos a comparar. Para este fin, se tuvo especialmente en cuenta que fueran de libre distribución y se aplicarán en ciencias del comportamiento. Así, se seleccionaron los programas informáticos: ELAN, ANVIL, BORIS y DATAVYU. Luego se identificaron las siguientes categorías de análisis: alcance, posibilidad de insertar y modificar categorías, idioma, características de la interfaz, usabilidad, formatos de video y audio compatibles, opciones para categorizar, formato en el que extraen las categorías, opciones de visualización del video durante el análisis, opciones de visualización del audio, análisis que ofrece el mismo programa informático, formatos para exportar datos, entre otros aspectos. Finalmente, se instaló cada programa informático, se evaluó su funcionalidad con un video, y se efectuó la comparación correspondiente. Resultados. Se encontraron diferencias en las características de los programas informáticos. Respecto a la posibilidad de insertar y modificar categorías, los programas ANVIL y ELAN fueron los que mostraron mayor versatilidad para modificar las categorías predeterminadas y establecer subcategorías desplegadas. Por otro lado, ELAN es el único de los programas informáticos que posee interfaz gráfica en idioma español, el resto utiliza exclusivamente el inglés. En lo que concierne a la usabilidad, el programa informático más DATAVYU, resultó un poco más difícil de utilizar, ya que su documentación y guía de ayuda son acotados. En cuanto a los formatos de video y audio compatibles, ANVIL presenta más restricciones que el resto de los programas informáticos. El programa informático que ofrece mejor visualización es ELAN, pese a exigir la carga del archivo de sonido por separado. Respecto a los análisis que ofrecen los programas informáticos, Boris es el que más alternativas posibilita junto con ANVIL, seguidos por DATAVYU y ELAN. Discusión y Conclusiones. La utilización de programas informáticos especializados facilita un número de procesos analíticos en la observación sistemática del comportamiento. Permite una mayor precisión en la caracterización de los datos, favorece la realización de análisis de acuerdo interjueces, otorga una mayor flexibilidad en la generación y aplicación de categorías analíticas, entre otros aspectos. Sin embargo, los análisis comparativos de programas informáticos de libre distribución, son escasos. El análisis comparativo realizado, permitió evaluar las potencialidades de cada uno y su posibilidad de adaptación a tipos de estudios particulares, requeridos en el área. Se evidenció que los programas analizados varían en complejidad, capacidad, usabilidad y visualización.

Bibliografía:

Adolph, K. (2016). Video as data: From transient behavior to tangible recording. *APS observer*, 29(3), 23.

Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 122-130.

Gilmore, R. O., Adolph, K. E., Millman, D. S., & Gordon, A. (2016). Transforming education research through open video data sharing. *Advances in engineering education*, 5(2).

Gutiérrez, G., Ortiz, J. A., & Piñeros, C. (2003). Observación del comportamiento mediante el uso de software especializado. *Avances en medición*, 1(1), 105-111

ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE PERSONALIDAD Y
DESREGULACIÓN EMOCIONAL EN UNA MUESTRA CLINICA DE PACIENTES
DIALIZADOS.

Autores: Giaroli, A. E, Rovella, A. T.; Clavería, A. M.

UNSL. FaPsi. Proico: 120918. LICIC.

Contacto: evegiaroli@gmail.com.

Palabras claves: Personalidad, regulación de emociones, diálisis

Introducción

En este estudio se pretende investigar cual es el impacto de la enfermedad Crónica Renal y el subsiguiente tratamiento de reemplazo renal (diálisis) como disruptor vital en los aspectos funcionales de la personalidad. Respecto de este tema se ha mencionado que una enfermedad crónica funciona como una fractura biográfica (Reeve, 2007) que se da como consecuencia de una consistente dificultad para lograr equilibrio entre las amenazas de las que la persona se siente objeto y el malestar que le provocan las mismas. La enfermedad, vista entonces como una disrupción biográfica, supone una discontinuidad (Lethborg, 2007) que perturba la capacidad de autosostén personal, circundando aspectos relacionados con la funcionalidad de la personalidad.

Para Willig (2018) esta irrupción adquiere un sentido catastrófico en la vida de los sujetos que se enfrentan a una enfermedad crónico/progresiva. Esta, impacta en todos los aspectos del sujeto, incluido la trayectoria de vida anticipada, su relación con el futuro, las relaciones personales y compromisos sociales así, como su sentido de sí mismo. Muchos de estos aspectos, sino todos, son relevantes en la propuesta Dimensional para estudio de la Personalidad que realiza el DSM5. Una de las fortalezas de esta nueva propuesta es la evaluación en las alteraciones del funcionamiento de la personalidad (como se experimenta a sí mismo y que percepción tiene de otros), así como la descripción de cinco grandes dominios y 25 facetas que permiten valorar el grado de afectación, admitiendo puntos de corte disímiles a partir de especificidades contextuales, culturales e individuales

Entendiendo que ello incidiría en la funcionalidad del paciente por el tipo y naturaleza tanto de la enfermedad (crónico/progresiva) como por el tratamiento (invasivo, con frecuentes intercurencias, expuestos a vivencias traumáticas propias y de terceros). Por tal motivo, como hipótesis provisional se considera que el tipo de vivencia tendría estrecha relación con la

funcionalidad de la Personalidad, pudiendo afectar aspectos que tienen que ver consigo mismo (autoestima, regulación de la emociones) como con los demás (relaciones interpersonales).

Objetivos

Se realizó un estudio descriptivo correlacional a través de la aplicación de los cuestionarios DIP 5 y DERS a una muestra de pacientes que se dializan (Hernández Sampieri, 2010). Mediante los mismos se estudió si presentan trastornos de Personalidad y la posible relación entre éstos y la regulación de emociones. Se plantea este estudio atendiendo a la Propuesta dimensional para el estudio de la Personalidad planteada por el DSM5.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 34 pacientes, seleccionados mediante un tipo de muestreo incidental. Asimismo la elección de la muestra estuvo fundamentada en el sesgo de supervivencia, la presencia de complicaciones de salud y/o fluctuaciones típicas del curso de las ERC. (Argimon Pallás y Jiménez Villa, 2004). Para el análisis de los cuestionarios se utilizó el software de análisis cuantitativo SPSS.

Resultados

En primer lugar se realizó un análisis de confiabilidad de ambos instrumentos. En el caso del PID-5-BF se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,84, mientras que en el DERS se obtuvo un valor de 0,87. Ambas pruebas tienen una adecuada confiabilidad. Por otra parte se realizó un análisis descriptivo en relación a las variables sociodemográficas y un análisis descriptivo de Personalidad y de Regulación Emocional. Posteriormente se efectuó un análisis de correlación para valorar este aspecto en los factores estudiados en ambas escalas. Finalmente se realizó un análisis de diferencia de medias para investigar este aspecto entre los géneros femenino y masculino. En cuanto a los resultados se destaca que con respecto al Inventario de Personalidad se encontró que el afecto negativo correlaciona con la desadaptación de la misma escala, desinhibición y psicoticismo. Se halló que el Afecto negativo no correlaciona con ninguna de las estrategias de desregulación emocional. Con respecto al DERS se observó que la conciencia emocional correlaciona de manera altamente significativa con claridad emocional y con la falta de aceptación emocional, mientras que el control de impulsos correlaciona de manera muy elevada con la interferencia con las metas y con el acceso limitado a las estrategias de regulación emocional. No se encontró diferencia de medias entre ambos géneros, pero se puede observar que los hombres tienen mayores dificultades para tomar conciencia de sus emociones y fallas en el momento de aceptar las mismas.

Bibliografía

Reeve, J., Lloyd-Williams, M., Payne, S., & Dowrick, C. (2009). Insights into the impact of clinical encounters gained from personal accounts of living with advanced cancer. *Primary Health Care Research & Development*, 10(4), 357-367.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Williams, S. (2000). Chronic illness as biographical disruption or biographical disruption as chronic illness? Reflections on a core concept. *Sociology of Health & Illness*, 22(1), 40-67.

Willig, C., & Wirth, L. (2018). A meta-synthesis of studies of patients' experience of living with terminal cancer. *Health Psychology*, 37(3), 228-237. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/hea0000581>

DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ANÁLISE SOBRE A MOTRICIDADE

Santos, E.M.; Cviatkovski, A.

¹Acadêmica do curso de Psicologia da Unoesc Chapecó e bolsista do projeto Art. 171.

²Psicóloga, especialista em Terapia Familiar Sistêmica e Mestre em Psicologia, professora do curso de Psicologia da Unoesc Chapecó.

Contacto: aline.cviatkovski@unoesc.edu.br.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Escala de desenvolvimento motor. Motricidade.

Resumo: O trabalho de pesquisa foi realizado por duas acadêmicas, que precisaram reunir os conhecimentos de conteúdos trabalhados em sala de aula sobre desenvolvimento humano para desenvolver a pesquisa na prática. Os principais objetivos foram de verificar a motricidade das crianças, identificar as etapas evolutivas e analisar a importância do desenvolvimento motor no crescimento da criança possibilitando avaliar se as mesmas estão se desenvolvendo dentro dos padrões esperados para sua idade. O desenvolvimento humano é um processo contínuo que tem seu início a partir da concepção e fecundação do óvulo. Por meio de estudos científicos são investigadas as mudanças anatômicas e fisiológicas ocorridas no corpo, ou nas modificações nos processos cognitivos e na atribuição de diferentes papéis ao longo da vida, com isso o desenvolvimento pode ser observado na medida em que o indivíduo vai aumentando a capacidade de realizar funções em maior grau de complexidade. Esse processo envolve os fatores biológicos; a maturação de um aspecto inato do desenvolvimento, que se referem ao crescimento das células, tecidos, músculos e órgãos, e o meio em que a pessoa está inserida, todas as experiências vividas pela criança e seu meio de convívio. O processo de desenvolvimento é contínuo, podendo ser dividido em duas etapas, quantitativas e qualitativas, que resultam da relação do homem com o ambiente em que vive. O desenvolvimento humano é uma área muito ampla. Por isso, fala-se de diferentes domínios dentro do desenvolvimento humano: o primeiro relacionado ao desenvolvimento físico, o segundo ao desenvolvimento cognitivo e o terceiro ao desenvolvimento psicossocial. Durante os testes foram avaliados motricidade fina; motricidade global; equilíbrio; esquema corporal; organização espacial e temporal e a lateralidade. Para alcançar os objetivos da pesquisa foi utilizado testes com a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), realizada com duas crianças, uma de seis anos e a outra de oito anos. A análise exploratória foi utilizada para essa pesquisa. Como resultado apresenta as variáveis: idade motora, quocientes motores, escala motora e perfil

motor. O exame motor é indispensável no exame psicológico, sendo ele o ponto de partida para uma futura intervenção educacional, pois diferencia os diversos tipos de dificuldade, ajuda na análise dos problemas estabelecidos como dificuldades escolares, motoras e problemas de conduta e possibilita avaliar o progresso da criança, durante seu desenvolvimento. Segundo Bronfenbrenner, o comportamento e desenvolvimento do indivíduo é resultado de sua interação com o meio em que vive e as atividades a que é estimulado, a partir disso pode-se perceber que com o resultado das atividades propostas com C1 E C2, que ambas tiveram alguns resultados acima da média para crianças da sua idade, isso pode ter relação com suas atividades diárias além do ensino regular, pois as mesmas são estimuladas com atividades que envolvem leitura, escrita, outras línguas e atividades físicas como ballet e ginástica rítmica, atividades que estimulam os reflexos, motricidade e lateralidade. Portanto esse trabalho nos permitiu sair um pouco da teoria, proporcionando experiências na hora de realizar as atividades com as crianças, aliando teoria e prática podendo associar com alguns autores como Piaget onde o mesmo citava que cada idade tinha diferenças comportamentais e, ao fazer a aplicação do teste com as meninas podemos observar com mais facilidade as diferenças de cada criança de acordo com a idade, suas habilidades físicas e intelectuais, seu desenvolvimento dos aspectos sociais e emocionais, entre outros. Sendo assim, essa pesquisa possibilitou melhor entendimento sobre as fases do desenvolvimento humano, podendo ter uma noção real de como trabalhar com crianças dando assim, a oportunidade de conhecer a fase da primeira infância, possibilitando o saber sobre diferentes áreas de atuação enquanto psicólogos.

VALORES NORMATIVOS DEL
CUESTIONARIO INFANTIL DE EMOCIONES POSITIVAS (CIEP)

Oros, L.^{1,2,3}; Ventura León, J.L.,⁴; Chemisquy, S.⁵; Meier, L.^{2,6}; Hendrie Kupczynszyn, K.²; Olivera, F.

2,7

1. - CIPP-UCA-CONICET

2. - Universidad de la Cuenca del Plata

3. - Universidad Adventista del Plata

4. - Universidad Privada del Norte

5. - Universidad Católica de las Misiones

6. - Universidad Nacional de Formosa

7. - Universidad Nacional de Misiones

Contacto: fernico_olivera@hotmail.com

Palabras clave: Emociones positivas; Niños; Cuestionario; Baremo

Introducción

La identificación y el diagnóstico preciso de los factores personales y contextuales que pueden contribuir al crecimiento saludable durante los primeros años de vida representan un desafío impostergable para la Psicología, ya que no sólo permiten detectar la prevalencia y el desarrollo deficiente de tales recursos sino también sentar las bases para la elaboración de planes de salud mental basados en la evidencia. Dentro de los factores personales, viene cobrando cada vez mayor atención la exploración de la experiencia emocional positiva, de sus facilitadores, de su adecuada regulación y de su impacto sobre el bienestar físico y mental. En Argentina, en el año 2014, se publicó el Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (CIEP), que permite evaluar de manera válida y confiable la experiencia de alegría, gratitud, serenidad, simpatía y satisfacción personal en niños y niñas de entre los 8 y los 12 años de edad. Este instrumento ha resultado útil para el ámbito de la investigación, pero aún se desconocen sus valores de referencia poblacional. La falta de valores normativos del CIEP dificulta la categorización muestral, limita la realización de comparaciones interculturales y restringe la transferencia desde el campo de la investigación hacia la clínica, impidiendo que los terapeutas evalúen con precisión la provisión de estos recursos emocionales en sus pacientes infantiles.

Objetivos

A fin de subsanar este vacío de información, el presente trabajo procuró elaborar un baremo para la interpretación de las puntuaciones del CIEP en escolares argentinos de 8 a 12 años de edad, considerando las diferencias por sexo.

Metodología

El tipo de muestreo escogido fue el no probabilístico intencional, según las posibilidades de acceso que permitieron las instituciones educativas donde se realizó la recolección de datos. La participación de los niños y niñas fue voluntaria y estuvo debidamente autorizada por sus padres, madres o tutores legales mediante la firma del consentimiento informado. La muestra estuvo integrada por 2907 escolares (1447 niñas y 1459 varones; 1 caso sin identificación) ($M = 10.16$; $DE = 1.34$), pertenecientes a las provincias de Chaco, Buenos Aires, Entre Ríos, Formosa, Mendoza, Misiones y Tucumán. Los participantes asistían a escuelas primarias de gestión pública y privada, de zonas urbanas y suburbanas. Mediante Análisis de Variancia Multivariados (MANOVA) y Univariados (ANOVA) se estudiaron las diferencias en los puntajes del CIEP en función del sexo. Para estimar los valores normativos se calcularon medias, desvíos y percentiles.

Resultados

El MANOVA reveló diferencias significativas entre niñas y varones ($F_{Hotelling}(5, 2893) = 37.70$; $p = .000$; $\eta^2p = .06$; potencia observada = 1.00). Los análisis univariados indicaron que estas diferencias se producían principalmente en las emociones de gratitud y simpatía. Para ambas emociones, las niñas ($M_{grat} = 13.79$, $DE = 1.93$; $M_{simp} = 9.59$, $DE = 1.86$) obtuvieron valores más elevados que los varones ($M_{grat} = 13.37$, $DE = 2.22$; $M_{simp} = 8.69$, $DE = 2.03$). La diferencia en el puntaje global de emocionalidad positiva entre niñas ($M = 57.16$; $DE = 7.31$) y varones ($M = 55.79$; $DE = 7.91$) también resultó significativa y a favor de las niñas ($F(1, 2898) = 24.56$; $p = .000$; $\eta^2p = .01$; potencia observada = 1.00). A partir de estos resultados, se calcularon las medias, las desviaciones típicas y los valores percentilares del CIEP para cada sexo, según correspondió.

Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos con relación al sexo estuvieron en línea con la teoría. Estudios previos que han referido diferencias por sexo en las emociones positivas, coinciden en señalar niveles más elevados de agradecimiento y simpatía en las niñas. Esto es razonable dado que tanto la simpatía como la gratitud son emociones de naturaleza empática, y se ha comprobado reiteradamente que las mujeres evidencian mayor empatía y son más sensibles y expresivas que sus pares del sexo

opuesto. Estas diferencias pueden ser explicadas a partir de diversos modelos teóricos, entre los que se incluye el enfoque de estereotipo social de género.

Se espera que los resultados de este trabajo mejoren el fondo de conocimiento disciplinar y estimulen el surgimiento de nuevos estudios que permitan profundizar la comprensión de las emociones positivas, de sus correlatos y de su impacto sobre la salud y el bienestar de los niños y niñas argentinos.

TRAUMA Y ALTERACIÓN EN LAS RELACIONES CON OTROS EN UNA MUESTRA CLINICA DE PACIENTES DIALIZADOS.

Giaroli, A. E.; Barrera Oyarce, D. R.; Maxit, M. L.

Filiación Institucional: UNSL. FaPsi. LICIC.

Contacto: evegiaroli@gmail.com.

Palabras claves: alteración en las relaciones, trauma, diálisis

Introducción

En este trabajo forma parte de una Práctica Pre Profesional que pretende estudiar el impacto de la enfermedad Crónica Renal y el subsiguiente tratamiento de reemplazo renal (diálisis) como disruptor vital. Respecto de este tema se ha mencionado que una enfermedad crónica funciona como una fractura biográfica (Buri, 1892; Reeve, 2007) que se da como consecuencia de una consistente dificultad para lograr equilibrio entre las amenazas de las que la persona se siente objeto y el malestar que le provocan las mismas. La enfermedad, vista entonces como una disrupción biográfica, supone una discontinuidad (Lethborg, 2007) que perturba la capacidad de autosostén personal, circundando aspectos relacionados con la funcionalidad de la personalidad.

Para Willig (2018) esta irrupción adquiere un sentido catastrófico en la vida de los sujetos que se enfrentan a una enfermedad crónico/progresiva. Esta, impacta en todos los aspectos del sujeto, incluido la trayectoria de vida anticipada, su relación con el futuro, las relaciones personales y compromisos sociales así, como su sentido de sí mismo.

En este estudio se pretende indagar cómo impactaría el trauma en la vida de este colectivo de pacientes. En tanto este tema captura la significación catastrófica que tiene una enfermedad de este tipo en todos los aspectos de la vida de una persona, la amenaza que le significa la sensación de vulnerabilidad y falta de seguridad física y emocional, así como las pérdidas reales y anticipadas: la pérdida de salud y funcionamiento habitual y la pérdida del sentido anterior de uno mismo y cómo impacta todo ello en el vínculo que se establece con los demás.

Objetivos

Analizar las vivencias de los pacientes en relación al tratamiento de diálisis y la percepción que tienen del vínculo con los demás en una muestra clínica de pacientes de la ciudad de San Luis.

Muestra

El presente trabajo tiene un alcance de tipo descriptivo. En cuanto al diseño se considera un estudio de tipo Narrativo de tópicos. La muestra estuvo compuesta por cinco sujetos, en tanto se pretendió realizar un estudio de casos. (Hernández Sampieri et al., 2010), Para el análisis de las entrevistas se utilizó la técnica de Análisis de Discurso mediante el uso del software de análisis de datos cualitativos: Atlas.ti.

Resultados

De manera preliminar se puede afirmar que mediante el análisis de las entrevistas y la codificación de las mismas se pudo advertir que los pacientes tienen una red de sostén que suele limitarse a los familiares directos (padres, hijos, hermanos entre otros). En relación a la conducta de los mismos se registra un soporte poco consistente. Es posible que esta respuesta esté condicionada por la vivencia traumática que tiene el paciente se su enfermedad, lo que parece llevarlo a estrategias de afrontamiento de tipo disfuncional, como el aislamiento y la evitación. Esto último parece estar relacionado de manera circular con las conductas que los pacientes mantienen entre si.

Bibliografía

- Bury, M. (1982). *Chronic illness as biographical disruption. Sociology of health & illness*, 4(2), 167-182
- Reeve, J., Lloyd-Williams, M., Payne, S., & Dowrick, C. (2009). Insights into the impact of clinical encounters gained from personal accounts of living with advanced cancer. *Primary Health Care Research & Development*, 10(4), 357-367.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Williams, S. (2000). Chronic illness as biographical disruption or biographical disruption as chronic illness? Reflections on a core concept. *Sociology of Health & Illness*, 22(1), 40-67.
- Willig, C., & Wirth, L. (2018). A meta-synthesis of studies of patients' experience of living with terminal cancer. *Health Psychology*, 37(3), 228-237. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/hea0000581>

DIAGNÓSTICO CUANTITATIVO DE LA INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Burns, M. F.

Universidad de la Cuenca del Plata. Facultad de Ciencias empresariales.

Contacto: burnsmaria_cur@ucp.edu.ar

Palabras clave: inclusión, personas con discapacidad, empresa, trabajo

Introducción

De acuerdo con el art. 2 de la ley 22.431 "Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral". (Ley 22.431, 1981).

En el caso argentino, el desempleo es 75% de aquellas personas con discapacidad en edad de trabajar. (Di Lorenzo, 2016). Sin embargo, se desconocen las cifras de inclusión en la ciudad de Curuzú Cuatiá, información que permitiría diseñar políticas laborales y educativas.

Objetivos y metodología

Objetivo general: Conocer la cantidad de personas con discapacidad incluidas en el mundo laboral de las organizaciones privadas de Curuzú Cuatiá.

Objetivos específicos: Comprobar si existen incentivos de parte del estado nacional, provincial o municipal. Describir qué tipos de discapacidad son las que actualmente se encuentran más incluidas en el mundo laboral de las empresas privadas de Curuzú Cuatiá. Analizar las razones que motivan a las organizaciones a contratar o no personas con discapacidad en relación de dependencia.

El enfoque es cuantitativo, descriptivo, no experimental transeccional.

Resultados encontrados

A nivel nacional, los empleadores que concedan empleo a personas con discapacidad tendrán derecho al cómputo de una deducción especial en el impuesto a las ganancias correspondiente al 70% de los salarios correspondientes al personal discapacitado, en cada período fiscal. Quienes contraten personas con discapacidad durante los primeros doce meses sólo pagarán el 50% de contribuciones mientras que por los siguientes doce meses el 75% de las mismas. (Di Lorenzo, 2016).

En la provincia de Corrientes, las empresas privadas concesionarias de servicios públicos deben dar empleo a personas con discapacidad en un porcentaje no inferior al cuatro por ciento y reservar puestos de trabajo para ellas. (Ley provincial 4.478, 1990).

En Curuzú Cuatiá por cada persona con discapacidad contratada se realizará un descuento del 50% de monto a abonar por tasas de publicidad, licencia comercial y medidas. Se exime del pago de la tasa de venta ambulante a personas con discapacidad. (Ordenanza municipal N°977, 1992, arts. 5; 6 y 7).

La totalidad de las organizaciones encuestadas manifestaron que no contratan ni han contratado nunca personas con discapacidades. Los motivos argumentados para ello son principalmente que nunca lo pensaron, que carecen de instalaciones adecuadas y que creen que les acarrearían complicaciones operativas. También se observa un gran desconocimiento de los beneficios de contratar personas con discapacidad.

Conclusiones

Si bien existen políticas públicas de fomento del empleo a personas con discapacidades, éstas son desconocidas por los empresarios y sus asesores, y por ende no son eficaces en cuanto no alcanzan el objetivo que persiguen. El efecto integral y profundo buscado sólo se podrá alcanzar con políticas de contratación inclusivas y basadas en el apoyo y la educación.

Desde la Universidad, estas acciones se podrían realizar a través de los servicios permanentes que se brindan a la comunidad, orientando sus actividades también hacia el acompañamiento de empleados y empleadores en la búsqueda de la inclusión.

Bibliografía

Constitución Nacional Argentina. Santa Fe, Argentina, 1 de mayo de 1853.

Di Lorenzo, R. (2016). Discapacidad y Empleo. Buenos Aires, Argentina: Osmar D. Buyatti Librería Editorial.

Disposición 1019. Ministerio de Salud. Buenos Aires, Argentina, 20 de noviembre de 2015.

Disposición 171. Ministerio de Salud. Buenos Aires, Argentina, 16 de enero de 2012.

Disposición 2118. Ministerio de Salud. Buenos Aires, Argentina, 18 de octubre de 2011.

Disposición 2230. Ministerio de Salud. Buenos Aires, Argentina, 27 de octubre de 2011.

Disposición 2574. Ministerio de Salud. Buenos Aires, Argentina, 13 de diciembre de 2011.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (2011).

Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real. Recuperado de:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7135/S1100074_es.pdf

Honorable Concejo Deliberante de Curuzú Cuatiá (1992). Ordenanza N° 977.

Recuperado de:

[http://www.concejocuruzucuatia.gob.ar/DOCS/Digesto%20HCD%20hasta%202010/Ordenanzas/Ord%20N%200977-92%20\(Proteccion%20al%20discapitado\).htm](http://www.concejocuruzucuatia.gob.ar/DOCS/Digesto%20HCD%20hasta%202010/Ordenanzas/Ord%20N%200977-92%20(Proteccion%20al%20discapitado).htm)

Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (2002). Encuesta Nacional de Discapacidad 2002. Recuperado de:

https://www.indec.gov.ar/micro_sitios/webcenso/aquise cuenta/Aqui14.pdf

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Portal Empleo para personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/trabajo/discapacidad>

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de:

<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Organización Internacional del Trabajo (2011). Discapacidad en el lugar de trabajo: Prácticas de las empresas. Recuperado de:

https://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/actemp/downloads/publications/working_paper_n3_sp.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Informe diagnóstico de la discapacidad en el Programa de Estancia Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadora. Recuperado de: <https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/MEX/P%201%20INFORME%20DIAGNOSTICO%20%20TIPOS%20y%20GRADOS%20de%20DISCAPACIDAD%20EN%20EL%20PEI.PDF>

DF

Ley 4.478 Corrientes, Corrientes, 12 de octubre de 1990.

ESTRÉS Y DOCENCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: EVALUACIÓN Y ANÁLISIS SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LABORALES

Vargas Rubilar, N.¹; Oros, L. B.²

1. Instituto de Educación Superior 9-027 Guaymallén; Universidad del Aconcagua.

2. Centro de Investigación en Psicología y Psicopedagogía UCA-CONICET; Universidad Adventista del Plata.

Contacto: lauraorosb@gmail.com

Palabras clave: Estrés laboral, Docencia, Pandemia, COVID-19

Resumen: El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró al brote del nuevo coronavirus (COVID-19) como una pandemia. Frente a esta situación, el 20 de marzo del presente año el Poder Ejecutivo de la nación dispuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio como una medida para prevenir los contagios y mitigar la circulación del virus. A partir de ese momento, las instituciones educativas de todo el país debieron reorganizarse para garantizar la continuidad del ciclo lectivo de manera no presencial. Bajo estas circunstancias, los docentes han visto modificados varios aspectos de su trabajo; por ejemplo, el lugar donde desarrollan su tarea laboral, el tiempo y los recursos que emplean para enseñar y los canales de comunicación, entre otros aspectos. Posiblemente, estos cambios acontecidos en el entorno laboral y en las condiciones de trabajo han conllevado a un incremento en la percepción de estresores laborales y/o a la intensidad atribuida a los mismos por parte de los educadores. El objetivo del presente trabajo es identificar qué situaciones laborales resultan principalmente amenazantes o estresantes para los docentes en este contexto particular de contingencia, y analizar posibles diferencias en la percepción de estresores según variables sociodemográficas y laborales. Se realizó un estudio empírico, cuantitativo, ex post-facto, de corte transversal. Se empleó un muestreo no probabilístico, de reclusión de voluntarios, con modalidad online, 46 días después de iniciado el aislamiento. El link de acceso a la encuesta, estuvo disponible de manera continua durante 8 días. Participaron 7,567 docentes, de ambos sexos (87.9% mujeres; 13% hombres; M edad = 41.42; DE = 8.71), residentes en la provincia de Mendoza, que trabajaban en instituciones educativas de gestión estatal (85.5%), privada (9,1%) o ambas (5,4%) en alguno de los cuatro niveles educativos, en educación especial o en educación permanente de jóvenes y adultos. Las características sociodemográficas y laborales fueron indagadas con un cuestionario semiestructurado. Para evaluar la percepción de estresores se utilizó

una escala argentina de estresores docentes en tiempos de pandemia, que aporta información acerca de cinco situaciones potencialmente amenazantes: (a) el entorno de trabajo y la sobrecarga laboral ($\omega = .84$), (b) el uso de nuevas tecnologías ($\omega = .74$), (c) la incertidumbre por la duración y consecuencias de la pandemia para el docente y el alumno ($\omega = .86$), (d) el aspecto organizacional de la institución educativa ($\omega = .85$), y (e) las relaciones con el entorno del alumno, el conflicto y la ambigüedad de rol ($\omega = .79$). Para identificar las situaciones que resultaban principalmente estresantes para este grupo poblacional se calcularon medidas de tendencia central y dispersión (medias y desvíos típicos). Para estudiar las diferencias en la percepción general de estresores según las variables sociodemográficas y laborales se ejecutaron Análisis de Variancia. Resultados: De los cinco estresores evaluados, sobresalió la incertidumbre por la duración y consecuencias de la pandemia ($M = 3.70$; $DE = .96$), seguido por las condiciones del entorno laboral y la sobrecarga de trabajo ($M = 3.40$; $DE = 1.09$). Los análisis de variancia indicaron que la mayor percepción de estrés se observa en docentes de sexo femenino, que tienen personas a cargo (especialmente a niños en edad escolar y a adultos en situación de riesgo), que presentan mayor antigüedad laboral, que enseñan en los niveles primario y secundario, que trabajan simultáneamente en instituciones de gestión pública y privada, que tienen más de 100 alumnos a cargo y más de 20 horas semanales asignadas (para todos los casos, las pruebas F de Análisis de variancia tuvieron asociadas $p < .001$). Los resultados de esta investigación dan cuenta de que el personal educativo se ha visto sensiblemente afectado por los cambios aparejados al trabajo de educar en condiciones de aislamiento. Esto señala, por un lado, la necesidad de que tanto docentes como instituciones, puedan revisar algunas de sus actuales prácticas y estrategias, a fin de garantizar que en estos tiempos complejos los procesos de enseñanza se realicen de la manera más eficiente que sea posible, pero al mismo tiempo, con el menor costo de riesgo psicofísico para el docente. Y por otro lado, destaca la necesidad de generar instancias transferencia para el ámbito educativo, como programas o talleres orientados a la prevención y el manejo del estrés.

BULLYING EN INTERNAS MUJERES PRIVADAS DE LA LIBERTAD: SU RELACIÓN CON LA PERSONALIDAD OSCURA

Resett, S.

Universidad Católica Argentina

Contacto: resettsantiago@gmail.com

Palabras claves: bullying, victimización, penitenciarias, mujeres, personalidad.

Introducción: el bullying es una agresión intencional, repetida y con un desbalance de fuerza física y/o mental. El bullying ha sido muy investigado en las instituciones escolares. Sin embargo, en otras instituciones, como las penitenciarias, ha sido escasamente estudiado, y menos aún en internas mujeres adultas. Cabe aclarar que el bullying en instituciones penitenciarias no es una mera extensión del bullying escolar, ya que tiene características especiales, como el *baroning*.

Objetivos: el objetivo del presente trabajo era evaluar los niveles de victimización y perpetración del bullying y sus formas en mujeres internas de unidades penitenciarias, evaluar las alfas de Cronbach de las escalas y determinar la asociación de llevar a cabo el bullying con la personalidad oscura y con las causas por la cual se encontraban privadas de la libertad.

Métodos: se constituyó una muestra con toda la población de 70 mujeres adultas que se hallaban privadas de la libertad en la Unidad Penal Número 6 de Paraná, Entre Ríos, Argentina. El 60% estaba condenada por narcomenudeo, el 14% por homicidio o intento de homicidio, el 8% por robo y el grupo restante, por otros tipos de delitos. El 96% era de nacionalidad argentina. El promedio de edad era 38,2 años y el promedio de tiempo que se hallaban privadas de la libertad era 19,34 meses (1.5 años en promedio). Los participantes contestaron el Direct and Indirect Prisoner Behaviour Checklist–Revised (DIPC-R Ireland, 2005). El DIPC-R en la primera parte mide victimización y en la segunda la perpetración, inquiriendo sobre bullying verbal (8 preguntas para victimización y 7 de bullying), físico (8 de victimización y 8 de bullying), sexual (2 de victimización y 2 de bullying), a la propiedad (13 de victimización y 14 de bullying), relacional (14 de victimización y 13 de bullying) y psicológico (2 de victimización y 2 de bullying). Con cinco alternativas de respuesta (1=nunca) a (4=siempre). También respondieron al Cuestionario de Personalidad Oscura (Jonason y Webster, 2010) que mide con 12 preguntas psicopatía, maquiavelismo y narcisismo, con cinco alternativas de respuesta (1=muy en desacuerdo) a (4=muy de acuerdo). También

respondieron a un cuestionario demográfico. Se aseguró el anonimato y la confidencialidad de los datos. Los datos se procesaron con el SPSS 23. Resultados: un 14% era espectador, un 44% víctima, un 4% agresor y el resto, ambos (víctimas-agresores). El alfa de Cronbach para la victimización verbal era .72, para la física era .73, para la propiedad era .91, para psicológica era .43 y sexual no se calculó, ya que nadie marcó los dos ítems respectivos. Con respecto al bullying eran: para verbal .89, para físico .77, para propiedad .68 y para relacional .94. Sexual no se calculó, ya que solamente una mujer marcó que lo hacía raramente y lo mismo sucedía con las psicológicas. La forma más común de ser victimizado era con ser objeto de rumores maliciosos y poner a las demás en contra de uno. La forma menos frecuente era la sexual. También a nivel de perpetrar el bullying la forma más común era la relacional ignorando. Todas las formas de bullying se asociaban con la personalidad oscura, para la psicopatía las asociaciones iba de $r_s = .39-.55$, para maquiavelismo iban de $r_s = .45-.65$ y para narcisismo eran $r_s = .34-.47$. Las condenas de homicidio e intento de homicidio se asociaban con mayores puntajes de bullying físico y verbal, en comparación con el resto de las causas ($p_s < .05$).

Discusión: estos resultados indicarían que la victimización y la perpetración del bullying presentan una gran frecuencia en las mujeres internas. Que la forma más frecuente fuese la relacional no es llamativo y es algo coincidente con otros estudios extranjeros (Ireland, 2014). Por otra parte, la personalidad oscura es un factor asociado con el bullying, principalmente la psicopatía y el maquiavelismo. En la discusión se analizan las implicancias de estos hallazgos, se brindan las limitaciones del trabajo y sugerencias para futuros estudios.

**NEUROPSICOLOGIA E INTERVENÇÃO ASSISTIDA POR CÃES:
UMA REVISÃO NARRATIVA**

Garghetti, F.C. & Teston, S.F.

*Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC Campus
Chapecó.*

Contacto: francine.garghetti@unoesc.edu.br

Palavras-chave: Neuropsicologia. Avaliação Neuropsicológica. Intervenção

Neuropsicológica. Intervenção Assistida por Animais. Intervenção Assistida por Cães

Resumo: A neuropsicologia estuda a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e os aspectos psicológicos. É uma ciência de caráter interdisciplinar em suas origens, que busca estabelecer uma relação entre os processos mentais e o funcionamento cerebral, utilizando conhecimento das neurociências, que elucidam a estrutura e o funcionamento cerebral, e da psicologia, que expõe a organização das operações mentais e do comportamento (Seron, 1982). Tem amplo escopo de atuação, modelos teóricos e de ferramentas, tanto para avaliação quanto para intervenção nas funções neuropsicológicas. A intervenção assistida por cães (IAC) é uma modalidade da intervenção assistida por animais que utiliza dos benefícios da relação homem-cão para a promoção de saúde e qualidade de vida. Dentre as possibilidades de intervenção está a cinoterapia, que utiliza cães como coterapeutas em sessões de terapia. O cão é utilizado como instrumento para o alcance de objetivos específicos traçados de acordo com a avaliação de cada pessoa. Com crianças, por exemplo, o animal possibilita aumento do nível de concentração e engajamento nas atividades propostas. Estudos (Dotti, 2005; Chelini e Otta, 2016) apontam que várias são as indicações: crianças com atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, pessoas com deficiências, quadros de ansiedade, depressão, passividade, hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Transtornos de Aprendizagem, Acidente Vascular Encefálico, idosos institucionalizados. Atualmente a atuação em neuropsicologia se estende para âmbitos de prevenção, pesquisa, ensino, avaliação e diagnóstico, e reabilitação nos transtornos do desenvolvimento e adquiridos ao longo do ciclo vital. Os múltiplos contextos de atuação se ampliam a cada dia, sendo que as estratégias e os instrumentos neuropsicológicos constituem ferramentas indispensáveis para a análise das relações entre cérebro e comportamento/cognição bem como para as intervenções propostas e o uso do cão nesse contexto pode ser mais um recurso a facilitar

e contribuir nessa atuação, especialmente na atuação do psicólogo que exerce a neuropsicologia. Com essa possibilidade em mente, realizou-se busca nas bases de dados Scielo e BVS para iniciar o mapeamento dessa interface. Foi utilizado o seguinte conjunto de descritores: "terapia assistida por animais" OR "intervenções assistidas por animais" OR "cinoterapia" OR "terapeuta animal" AND "neuropsicologia", e não se identificou nenhum estudo em português, mesmo utilizando-se dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), sugerindo uma significativa lacuna sobre a interface dos temas. Diante disso foi realizada uma revisão narrativa para debater as possibilidades, tanto teóricas quanto práticas, de interface da intervenção assistida por cães com a neuropsicologia exercida por psicólogos. Este trabalho se propôs a investigar e discutir a interface dos temas intervenção assistida por cães e neuropsicologia, especialmente na atuação do psicólogo que é neuropsicólogo. Em relação à avaliação psicológica/neuropsicológica, não foram encontrados na literatura achados relatando experiências, no entanto, a revisão da literatura permite inferir que a utilização de cães como apoio tanto para a avaliação da cognição, do afeto e dos comportamentos, quanto para a mudança de comportamentos, pode auxiliar no atendimento de diversos tipos de demandas, em sessões com pessoas apresentando diferentes tipos de necessidades. Investigar o que compõe atuação de psicólogos neuropsicólogos com apoio de cães em termos das classes de comportamentos é um avanço para a caracterização do que é intervir nesse subcampo. Segundo Montagner (2004) "os cães aceitam, criam e reforçam em qualquer momento, e em todos os contextos, interações proximais". Tais situações também são fundamentais em qualquer processo tanto de avaliação quanto de intervenção neuropsicológica. Assim, incluir um cão no *setting*, seja avaliativo, seja terapêutico, pode ser um recurso valioso para romper barreiras de comunicação e favorecer a evolução terapêutica (Chelini e Otta, 2016). Entende-se que este estudo contribui para compreender a validade e relevância da utilização de cães como apoio tanto na avaliação quanto na intervenção neuropsicológica, no atendimento de diversos tipos de demandas, com pessoas apresentando diferentes tipos de necessidades. Compreende-se que as discussões aqui apresentadas indicam apenas uma face dessa interface neuropsicologia x intervenção assistida por cães, sendo assim, sugere-se a continuidade de pesquisas relacionadas aos temas, proporcionando mais informações sobre tal interface.

Bibliografia:

- Chelini, M.O.M.; Otta, E. (2016). Terapia assistida por animais. São Paulo: Manole.
- Dotti, J. (2005). Terapia & animais. São Paulo: PC Editorial.
- Montagner, H. (2004). A criança e o animal: as emoções que libertam a inteligência. Lisboa: Instituto Piaget.

Seron, X. (1982). Toward a cognitive neuropsychology. *International Journal of Psychology*, 17, 149-156.

LAS OREJAS NO TIENEN PARPADOS

Carugo, S.N.

Universidad de la Cuenca del Plata

Contacto: susanacarugo@hotmail.com

Palabras claves: cyborgs, existencias menores, posmodernidad, patologización, praxis analítica.

Argumento: A partir del primer *cyborg* (hombre-máquina) , de las nuevas performances de la posmodernidad y de la nueva episteme , se actualiza la interrogación de la praxis analítica en el contexto de las nuevas subjetividades.

“No uso tecnología, soy tecnología” Neil Harbisson (artista *cyborg*)

“Reconforta pensar que el hombre es solo una invención reciente, una figura que no tiene ni dos siglos, un simple pliegue en nuestro saber y que desaparecerá en cuanto éste encuentre una nueva forma” Michel Foucault (*Las palabras y las cosas* Méjico, siglo XXI, 2010)

I

Etienne Sauriau catalogó -a mediados de los años cuarenta- aquello que llamó *“Las existencias menores”*. Lo *menor*, entonces, no como insignificancia sino como potencial, una positividad, un virtual lleno de posibles, siempre que se les reconozca un derecho a existir. Ese derecho de existencia necesitará de testigos y abogados, defensores, ya que su litigio será difícil, en tanto que reclama un nuevo modo de percibir y de poblar el mundo. Según David Lapouyade (*Las existencias menores*, Ed Cactus, BsAs 2018) hay existencias que devienen más reales, y existen en dos series, o bien tratamos con seres que intensifican la realidad de su existencia permaneciendo en el mismo plano, o, en la otra serie, aquellos que están obligados a cambiar de plano de existencia para acrecentar su realidad.

El problema general es el mismo ¿Cómo volver más real lo que existe? Sauriau habla del arte del ser, en su variedad infinita de los modos de existencia: *“Las existencias son todas las existencias, es cada modo de existir, en todos, en cada uno tomado por separado, la existencia reside y se consume integralmente”*. Parte de un “pluralismo existencial”, entendiendo que no hay un único modo de existencia para todos los seres que pueblan el mundo, así como que no hay un único mundo para todos esos seres. Además, y recíprocamente, un ser no está consagrado a un único modo de existencia, uno puede desdoblarse, triplicarse en su existencia, puede existir sobre varios

planos distintos, al tiempo de permanecer numéricamente uno. Se existe en tanto cuerpo, en tanto psiquismo, como reflejo de un espejo, como tema, como idea, como recuerdo en la mente de otro, y es preciso considerar a cada uno de estos modos como arte de existir. ¿Qué le queda a un ser cuando su modo de existir es puesto en discusión? ¿Qué espacio-tiempo le queda y puede ocupar legítimamente? ¿Dónde encontrar en uno mismo los recursos para legitimar tal o cual modo de existencia singular?. No se existe por sí mismo, toda existencia tiene entonces necesidad de intensificadores para acrecentar su realidad. En suma, un ser no puede conquistar el derecho de existir sin el auxilio de otro, al que hace existir.La pregunta es entonces, mediante qué gestos, cuál arte Neil Harbisson posiciona legítimamente la suya?

Voy al grano: Hace algunos meses visité en la ciudad de Asunción, Paraguay, una feria de Innovación y tecnología. El salón central era enorme, quizá unas 4 manzanas, sin límites internos precisos, había emplazados unos cinco escenarios principales mas o menos por el centro del predio, y en los bordes boxes abiertos ofreciendo distintos productos de computación o de juegos en vivo de programas cibernéticos escolares. Cada escenario disponía de un potente equipo de sonido, sin interferirse entre ellos, de modo que, con solo acercarse y a pesar de una afluencia importante de gente (jóvenes la mayoría), se podía asistir a aquello que presentaban. Es así que en uno de los escenarios principales escucho a alguien promoviendo una presentación:

-“Y ahora con ustedesssss: el primer hombre *cyborg*”!!!! .

Me acerqué sin demasiada expectativa, hasta que luego de aplausos obligados y cordiales, veo subir a un hombre de unos cuarenta años más o menos, vestido con colores estridentes, *con una antena implantada en la cabeza*. Tomó el micrófono de modo espontáneo y canchero (se le notaba que estaba acostumbrado y complacido de rodearse con un público más que numeroso). No fui la única sorprendida, incluso personas que estaban en las plataformas más cercanas empezaron a desplazarse hacia la “nuestra”. Qué impacto! si la intención era esa, se logró instantáneamente. A penas unos minutos más y mientras más gente se agolpaba ocurre la primer frase enunciada por él y que no fue menos sorprendente:

:” ***NO USO TECNOLOGIA; SOY TECNOLOGIA!, ESTA ANTENA NO ESTA ANEXADA A MI CUERPO, SINO QUE ES UN ORGANO MAS DEL MISMO***”

Cuenta que nació con acromatopsia, una enfermedad congénita que solo le permitía ver el mundo en escala de grises, y que, para solucionarlo, se implantó una antena en la cabeza con la cual, a través de la detección de vibraciones de luz, sino podía verlos ahora “podía oírlos”....

El británico, criado en Mataró es el **primer hombre ciborg**, palabra que en inglés se compone de cibernética y organismo. Dice; “*Vengo de un mundo donde el color no existe, pero no ignoro la*

*existencia del color, está en todas partes, en las palabras, en las cosas, en el agua fría y el agua caliente, en el metro de Japón, hay países que tienen la misma bandera y solo las diferencia el color, hay relación entre el color y el sonido, . Este es un ojo electrónico que me permite **escuchar el color***". Explica que cada color tiene su frecuencia y que la antena le envía señales a un chip implantado en su cráneo y así es capaz de escucharlas. Esta no tiene *switcher*, no hay *of ni on*, por lo que en principio debió aprender a saturarlas. Solicitó implantarse en un hospital de Gran Bretaña, pero luego de muchas audiencias con el tribunal de bioética, el pedido fue denegado, por lo cual terminó haciéndolo por un médico de manera no oficial. Otro obstáculo se presentó al renovar el pasaporte ya que las autoridades se oponían a que en la foto junto a su cara "**salga la antena**", hasta que luego de muchas idas y venidas finalmente logró convencerlos y obtuvo su documentación. No solo dice haber creado "*un nuevo sentido*" que no le es natural, sino que también puede captar vibraciones más allá de la percepción humana, como los rayos infrarrojos y ultravioletas. Agrega con humor que él sabe que días la pantalla solar se vuelve imprescindible. Inaugura un proyecto que está compuesto por cinco elementos que exploran la *unión* entre el hombre y la tecnología en distintas disciplinas a través de la innovación y de la tecnología. Entonces, además de ser pionero en la conversión del *hombretecnología*, Harbisson también se constituye en embajador de la causa. Ha creado, junto a otra artista llamada Moon Ribas la *Cyborg Fundacion*, institución dedicada al desarrollo del movimiento ciborg donde se invita a los interesados a promover "*sentidos adicionales*" o "*nuevos sentidos*". Ambos se implantaron un diente ciborg (*We Tooth*) que posibilita el envío de señales de uno al otro sin necesidad de *abrir la boca*. Luego de una fundamentación teórica de los *Transhumanos* sostiene que al fusionar el ser humano con la tecnología, podemos convertirnos en diseñadores de "*nuestro cuerpo y percepción*". Pretende así enseñarnos con su arte "una nueva percepción de la vida".

_"Una cosa que pasa es que empiezo a tener un efecto secundario, es decir, que los sonidos comienzan a convertirse en color, escuché sonar el teléfono y lo sentí verde porque tiene el mismo sonido del verde, la antena es como un brazo, una nueva parte del cuerpo ...no sé como describirlo". Escuchar a Mozart se convirtió en una experiencia amarilla, tal habilidad sensorial ha hecho que empezase a "colorear" música y discursos. Compara así el discurso de Luther King / *have a dream*, con uno de Hitler y los representa en colores, así también comenzó a crear melodías a partir de cuadros famosos, los de Goya sonarían suaves, los de Warhol altos y ruidosos. Construye entonces "*retratos sonoros*", con los colores que emergen de la música de Madonna, Lady Gaga, Justin Beber, incluso cuando ve a una persona, a partir de las vibraciones que emiten sus cabellos, labios y ojos, puede afirmar "*su cara me suena*".

_ “Cambió la comida, ahora la escucho, ahora me puedo comer una canción, puedo componer música con lo que veo en un supermercado. Las ciudades no son grises, Lisboa es turquesa. Londres es roja, Madrid es terracota, la gente blanca es naranja, la negra naranja más oscura, no somos blancos y negros, somos naranjas.”

Afirma que su posición es ética, considera que si en el siglo XX el hombre fue al espacio, ahora le toca al espacio ir al hombre, ya no pensar más en aplicaciones para las máquinas sino transformarnos *nosotros mismos en tecnología*. Agrega que si tuviéramos la capacidad de fotosíntesis que tienen los gatos-por ejemplo-veríamos de noche y no gastaríamos tanta energía. Asegura que estamos en transición, que *ya somos ciborgs psicológicos*, donde asumimos parte del lenguaje de las máquinas, decimos estoy “sin pilas”, me puse en “modo avión”, que ahora vendría lo biológico, la trans-especie.

Concluye: *_ “Ser humano es algo temporal, el futuro de la especie será el de unimos y escoger qué sentidos y qué órganos queremos tener, el software y mi cerebro crearon un nuevo sentido, ahí me consideré un cyborg”*

Entonces: qué lección puede ser extraída, qué nos enseña? es un artista creando nuevas formas y sentidos, un antropólogo que difunde una nueva concepción del hombre y la cultura? ¿Cómo satura la multiplicidad de sonidos que lo invaden de forma permanente, es ruido o nueva conquista y registro? Es Darwin diseñando la próxima episteme? La cuestión es política tanto como estética, qué nuevas fronteras se trazan, que muros se erigen, qué límites empuja Harbisson a partir de su singular arte de existir?

II

Hace unos días la empresa Neuralink de Elson Musk presentó su plan para implantar chips en el cerebro. Son dispositivos de 8 milímetros de diámetro con miles de electrodos conectados e hilos flexibles cuyo grosor es menor al de un cabello humano, que se insertan en el cráneo y que son capaces de leer la actividad neuronal con el objetivo de monitorear su desempeño. El *fibit* es colocado por un robot cirujano que introduce los hilos en las áreas del cerebro vinculadas con las funciones sensoriales y motoras. *“La idea es utilizar este tipo de tecnología en los humanos para poder conectar el cerebro a una computadora que permita monitorear de manera continua la actividad cerebral con el objetivo de anticiparse a cualquier inconveniente”(sic)* También agregan que sería beneficioso para resolver problemas neurológicos como el Alzheimer, como así también para “darle “ a los humanos la capacidad de controlar dispositivos telepáticamente y hasta

almacenar una copia digital del cerebro. La experiencia está desarrollada en cerdos y monos pero próximamente comenzarían su desarrollo con humanos.

En suma, esto que hoy nos mira de frente, fue altamente relatado a través de ficciones, novelas, etc. Ya en 1985 Donna Haraway nos presentaba una metáfora en un bello texto llamado "*El manifiesto Cyborg*", donde a partir de un audaz imaginario y en el contexto de la crítica a la razón centrada en un sujeto pretendidamente racional y universal asumía que esta no era más que una construcción moderna que se iba a pique. De este modo denunciaba que los límites trazados en las configuraciones modernas del poder y el conocimiento, yo-otro, idealismo-materialismo, mente-cuerpo, humano-máquina, interior -exterior, realidad-ficción, se caían.

A partir de que nuevos flujos constituyeron, desde mitad del siglo xx, una nueva episteme, mediante cruces de la cibernética y de nuevas tecnologías en la biología, medicina, física, etc, se produjeron nuevas configuraciones, nuevos tipos de subjetivaciones y de organismos cibernéticos. El *Cyborg* es un híbrido, una mezcla de humano y máquina. Para ella es una metáfora de aquello en que devenimos a fines de ese siglo, y nos permite leer a modo de blasfemia y de ironía la antigua configuración humana pero también la promesa de un instrumento de movilización política, emancipación y crecimiento. Entiende que a partir de la comprensión de la fuerte penetración de la cibernética en cada espacio y dimensión de la realidad social, de la intrusión en nuestros cuerpos, en los lazos, en la cotidianidad y la experiencia más particular, harían posibles nuevas configuraciones que permitirían posibles estrategias de liberación y de transformación histórica. Para ella el *Cyborg* es imagen condensada de imaginación y materialidad, pero también un canto al placer en la confusión de fronteras y un llamado a la responsabilidad para la nueva construcción posible. La imagen del *cyborg* aparece como una potencia de diseño para nuevos límites posmodernos y prácticas de pensamiento y acción futuros, inestable, cambiante, permanentemente re imaginada desde la perspectiva de otros. Esta imaginería potente nos enseña la flexibilidad de la fluidez de los límites del futuro, un acto ético postmoderno con la posibilidad de nuevas invenciones en vez de trágicas repeticiones. La apertura entonces de sujetos, agentes y territorios no isomórficos. Dice "*El "hombre está muerto, nuestro reto es luchar por un Cyborg emancipado, por la fluidez, por lo heteromórfico, por las nuevas configuraciones posmodernas*". La exigencia será entonces las enormes resistencias de lo frágil y lo fluído. Ciencia, *cyborgs* y mujeres producirían "*la invención de la naturaleza*". De ahí que promueve como imprescindible la conciencia en la determinación del discurso científico a partir del cual somos efectos de quienes somos, donde estamos y qué podemos, e incluirse en ello con una intención transformadora.

III

En suma, hay una nueva producción de poder y de saber a partir de la ebullición y la creación de una nueva episteme, todo parece apuntar a una crisis del humanismo. Pablo Rodríguez en (*Las palabras en las cosas*, Ed Cactus, BsAs 2019, Argentina) nos muestra un mundo donde “*el lenguaje se ha desprendido*” de las personas, y diseminado en máquinas y moléculas, afirma: “*las palabras están en las cosas*”, como seres que se comunican, que se organizan y que constituyen sistemas, persona, linfocitos, cerebros o máquinas que conviven en un mismo plano ontológico: el de los seres informacionales. Se instalaron saberes que borran las fronteras entre lo natural y lo artificial, lo social y lo cultural, la construcción misma de nuevas subjetividades, pero también se transforma el nuevo paisaje en el que conviven procesos de diseminación y de recombinación. Se trata de ver como el surgimiento de la caída de determinada ciencia, las modificaciones de los proyectos filosóficos o los cambios en las técnicas modernas disponen nuevamente las cartas en la mesa, estableciendo distancias y cercanías entre saberes, actuando como las placas tectónicas que siempre se están moviendo, aunque los seres humanos “solo nos demos cuenta” con un tsunami o la irrupción de un volcán. En este nuevo mundo se moldean entonces las nuevas formas de acumulación capitalista y las personas se mezclan entre datos, máquinas biomoléculas y objetos animados.

Ante este escueto panorama, conviene preguntarnos acerca de si seremos capaces de encontrar nuevas soluciones a aquellas invariantes que insisten en todas las épocas, no pareciera advertirse algún avance frente a aquello que Freud llamaba “el dolor de existir” y tampoco se asomaron alguna vez otras respuestas a “la diferencia (en cualquier dimensión) que no se “resolvieran” mediante la forclusión de la misma, la explotación y la dominación. Con este escueto “telón de fondo” quizá sea posible advertir al menos la necesidad imperiosa de interrogar acerca de nuestra praxis respecto a los vientos actuales en esta nueva performance de la existencia, al nuevo desafío que le concierne al psicoanálisis a la luz de sus potencias y aporías. En algo más de cien años de historia, no se ahorraron las resistencias que provocó su discurso y su praxis, como tampoco aquello que de él incontestablemente fascina, permanece y opera. Cada tanto, eso sí, se impone barrer la casa, y a veces el cepillo debe ser de acero. No parece nada justo dejar de valorar la profunda sacudida que dio Freud al discurso, cultura y moral de su época. Tampoco desconocer las salidas a la banquina de aquellos que devinieran “adaptativos”, o también las patologizaciones que se cristalizaron dejando al psicoanálisis peligrosamente cercano a la psiquiatría. Es Jean Allouch (*El cuerpo Queer*, Letra Viva, BsAs2015) quien asume incluso que la despatologización reciente de la homosexualidad, la transexualidad, y otras “*pretendidas enfermedades*” no fueron provocadas por

el análisis, sino que fueron los activistas que han hecho movimiento y con ello el cambio de mirada de la sociedad en su conjunto. Dice así:...” *Los que fueron avergonzados por nuestras descripciones “clínicas” hoy en gran parte obsoletas, y por las prácticas normalizantes que a menudo las acompañaban, nos han devuelto esa cachetada en la cara’* Quedamos boquiabiertos ante una honesta confesión..... *“Regulado en lo diverso, el analista está invitado a acoger a alguien absteniéndose de cualquier acción o pensamiento identificatorio, no solamente en la primera entrevista y las siguientes, sino a todo lo largo del análisis”.* Concluye: *“Pues se trata no solamente de excluir una identificación de tipo nosográfico concerniente a lo que los analistas todavía llaman el paciente, sino a toda identificación, sea la que seaes por no haber acogido lo diverso que hemos estado marcados al rojo vivo de la vergüenza ¿Por qué la cosa es tan decisiva en este ejercicio? Porque se trata de ella, de la cosa de cada analizante, y no del analista. Identificarla al analizante es alejar su cosa hasta volverla inaccesible ...”* (Ibid)

IV

Si la idea que hoy tenemos de método está vinculada al objetivo científico (principalmente matemático) durante el siglo XVI lo estaba en relación a la escritura de la historia. Se descubre que el hombre es su propia historia, la misma deviene posible sin pasar por los atolladeros de lo espiritual y de lo inexplicable. La reiteración de los acontecimientos y comportamientos extraídos de los ejemplos permitieron al método establecerse, y es así como la historia moderna del método ha relegado la providencia y la mano invisible de Dios a las catacumbas, la historia adquiere valor didáctico para luego pasar a ser súbitamente descentrada debido a su disposición en ecuaciones, dicotomías, y modelos cuantitativos. En algo más de cien años de psicoanálisis podría considerarse también una inversión del orden y de una nueva representación del saber, un nuevo paradigma dotado de un nuevo lenguaje y de una clínica modificada. Digo “paradigma” (hay 24 sentidos distintos del término acuñado por Kuhn) en el sentido no de un cambio de matriz disciplinaria, pero sí de un descentramiento en la estabilización del saber, “un vuelco hacia las matemáticas”, un nuevo nivel de inteligibilidad donde la instrumentalización de la historia y el sentido fue desplazado hacia el saber, el goce y la verdad y el lenguaje se nutrió de lógica y topología. Lacan, luego del retorno a Freud, identifica al sujeto de la ciencia con el sujeto del psicoanálisis y propone un dispositivo estructural y no una entidad puramente histórica, su teoría de los cuatro discursos son la prueba explícita de la anti-historia que propone. La noción de matema aseguraría la transmisibilidad de un saber y se adecuaría al paradigma matemático. Mediante un proceso de isomorfización y de subordinación, la imitación de los Bourbaki sella la captura de la tres

estructuras “madres”, y con la topología se alcanzaría una nueva formulación del sujeto y del síntoma. El *unbewusst* deviene *l'une bévue*, el significante que representa al sujeto no es la *vorstellung* freudiana, el superyó no es la conciencia moral, la sublimación no es idealización ni des-sexualización, el yo no es más que un agujero, la realidad psíquica no existe sino en tanto tenaz residuo religioso. Lacan se propone ir más allá de Freud, y si no llega a puerto con el proyecto de reescritura matemática del psicoanálisis, es evidente que responde al deseo de una estabilidad del saber y de una fuerte actitud metodológica. En suma, tanto en Freud como Lacan, cada uno sirviéndose de la episteme de su época, forjaron una praxis que con lleva un saber no totalizador, un lógica del no-todo, una causa un que es agujero, que en este tiempo de fronteras inestables, conviene no olvidar. Se tratará entonces, de un *saber hacer* que “*sature las identificaciones*”-al modo en que el artista *cyborg* Neil Harbisson satura los ruidos para así descifrar el color- y atender a este objeto, no especularizable, ni intercambiable, ni común, ni repartible, ni utensillo, ni desplazable, ni cotizante, ni socializado, correlativo de la fantasía, anterior al objeto común, en relación con la pérdida. Me resuena una novela de Alessandro Barrico, *Mr. Gwyn* (Anagrama, Barcelona 2012) es la historia de un escritor que vive en Londres, un tipo que ama la vida, pero que de repente tiene ganas de parar. Se vuelve ilocalizable y pasa entonces a dedicarse a un oficio misterioso, un recorrido sobre la posibilidad de desaparecer con el objetivo de reencontrarse. Debí confesarle a su asistente -era necesario - que todos somos una página de un libro, pero de un libro que nunca nadie había escrito, de ahí que su nuevo *trabajo* consistía en mirar a la gente que venía a verlo, mirarlos durante mucho tiempo hasta ver la historia que ellos eran. Pero ésta era solo un fragmento, una escena, eso bastaba. Se asumió como *copista* y dijo que *escribía retratos*. Que una historia era un retrato, *solo un fragmento*, donde al final la gente se reconocía, en las cosas que ocurrían, en los objetos, en los colores, en los tonos, en determinada lentitud, en los personajes, en todos, no en uno solo, somos un montón de cosas, y todas juntas, un mosaico de vida real y perdida. Se trataba siempre de una experiencia para la que existen razones de calificarla de *singular*, y que pese a todo sería incorrecto considerar absurda. Verdaderas lecciones para nuestra praxis.

“ALGUNAS PUNTUALIZACIONES PARA PENSAR LA INTERVENCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA PREVENTIVA”

Mussin, A.M.

Aliwe Espacio de Salud Mental, de la Ciudad de Formosa.

Contacto: ailenmussin@gmail.com

La niñez y la adolescencia pueden pensarse como categorías teóricas construidas según determinantes históricos, geo-políticos y socio-culturales.

¿En qué sentido se puede decir que la infancia es una invención moderna? En principio, esa era organizó la vida de todos los ciudadanos compartimentándola en franjas etarias cada vez más estrechas y definidas – niñez, adolescencia, juventud, adultez, vejez-, asignándole a cada una la realización de ciertas actividades así como derechos y deberes específicos, canalizando y modelando las potencias vitales a través de ese instrumental de época que Michel Foucault denominó ‘biopoder’ y ‘biopolíticas’” (Sibila, 2012, p.45).

Niñez y adolescencia se delimitan entonces como productos históricos construidos de los ideales y requerimientos de la modernidad en tanto el nacimiento de los Estados Nacionales y surgimiento de los sistemas educativos con pretensión de formar una ciudadanía homogeneizada. Esta construcción implicó un punto de viraje en la historia con hondas consecuencias a nivel de la trama representacional de las sociedades modernas.

Dicha categoría es influida por tanto por los diferentes discursos políticos, sociales, culturales y especialmente -en la postmodernidad- por el discurso capitalista

Las maneras de pensar y teorizar al niño, niña y adolescentes a lo largo de la historia dan cuenta por sí mismas (más allá de su contenido representacional específico) que no son fenómenos naturales y por tanto son el resultado de una construcción. Esto conmuta un deber ético: interpelarlas y re-pensarlas continuamente a partir de los desafíos de las prácticas profesionales.

A partir de lo anterior, se introduce el horizonte de ¿Cuál es la operatoria del psicólogo en las transformaciones discursivas y materiales que afectan a la niñez y adolescencia como categorías articuladoras de la realidad?

Así podríamos decir que **intervenir** es sinónimo de mediar, vale decir, nos ponemos entre medio de personas, abrimos espacios de intersección, nos ubicamos entre fuerzas, entre diferentes posiciones, y al hacer esto, al introducirnos como tercer elemento en el juego, ya de por sí producimos un cambio. Pero cuidado, hay muchas formas de intervenir, más alejadas de la acción de mediar o tramitar. La intervención en ocasiones puede ser intromisión, intrusión, coerción e incluso represión. (Maltaneres, 2010, p.49).

Esta posición se asocia al estar “entre” diferentes discursos, posiciones, demandas, en el medio del interjuego intersubjetivo que se va desplegando; funcionar de puente y fundamentalmente cumplir la función de terceridad que necesariamente modifica los elementos que hasta entonces entablaban una relación biunívoca. Y en segundo lugar porque también presenta una advertencia de que no todos los modos de intervención pueden resultar beneficiosos, sino que si se llevan a cabo sin un abordaje que tenga en cuenta determinadas aristas problemáticas puede resultar tal vez más patologizante. ¿Cuál es entonces dicha perspectiva?

“Llamamos estrategias de intervención al conjunto de las acciones que realiza el psicólogo con clara intencionalidad de producir transformaciones subjetivas y vinculares” (Bixio; 2010, p. 58). Se propondrá entonces, la intervención de la psicología educacional desde este enfoque, lo cual implicaría “comprometerse con la problemática educativa pero no de forma remedial-asistencial sino desde una perspectiva preventiva” (Bixio; 2000, p.14).

Si bien la categoría teórica **prevención** hunde sus raíces en la medicina y la epidemiología, en salud mental adquiere una connotación particular. En este sentido se entiende que salud y educación son prácticas sociales íntimamente interrelacionadas (incapaces de ser definidas separadamente) pues la escuela es indefectiblemente un espacio de construcción y participación en procesos salud-enfermedad y fortalecimiento de lazos sociales que hacen al sostenimiento de la salud. En palabras de Maltaneres (2010):

Concretamente hace ya varios años que nuestra cátedra propone y sostiene este modelo que llamamos superador, fundamentado en un paradigma que concibe la educación como práctica social y que establece fuertes puntos de interacción entre salud y educación, pensado la institución escolar como ámbito de fortalecimiento y cuidado de la salud y a los sujetos como participantes activos en dichos procesos.” (p. 53).

Así pues, prevención en el oficio del psicólogo educacional es una categoría a de-construir de sus connotaciones heredadas por el biologicismo como paradigma reduccionista y a re-construir en su ámbito específico de ejercicio.

En primer lugar es necesario subrayar que la noción de prevención en este enfoque no refiere a una linealidad de sucesos causa-efecto, a una temporalidad sucesiva. Tampoco se encasilla en un espacio definido de acción -aunque pueda concretizarse en dispositivos que requieran poner en juego espacios físicos determinados- sino más bien habría que pensarlo como una red de interacciones donde tienen lugar la circulación de los diferentes actores sociales que forman parte de la institución escolar, con sus respectivas relaciones, luchas de poder, interfaces y contradicciones o resistencias; es decir, como un espacio inter-subjetivo que apela a la transversalidad institucional.

“La prevención no es un compartimiento estanco, tampoco se podría reducir a una cuestión de temporalidad (...) es un modo de producir salud, junto con otros (...) es dar otra posibilidad a la construcción de un lazo que haga lugar al sujeto.” (Grande; 2012, p. 45).

En este sentido y como segundo punto crucial, es fundamental rescatar la idea de que prevención va necesariamente asociado a la idea de la construcción y fortalecimiento del lazo social como moderador y recurso incuestionable en los procesos de producción de salud, entendido claramente como una construcción que involucra a la comunidad toda, en este caso puntualmente a toda la comunidad educativa. De este modo se desplaza el enfoque de los sujetos puntuales a los procesos institucionales, sus relaciones, dinámicas y estructuras, es decir, a los procesos intersubjetivos. En palabras de Cecilia Bixio:

Pensar la prevención no es pensar en término de anticipación necesariamente. Decimos que prevenimos cuando hacemos algo en un tiempo y un espacio y definimos este hacer como intervención, el tiempo como un entre-tiempos y el espacio como tercera zona. Se trata de un tiempo, que no es antes ni después, sino un transcurrir, un entre, actuamos mientras transcurren los acontecimientos (...) Se trata de un espacio que no es un espacio físico diferenciado de los otros espacios sociales, comunitarios o institucionales, sino que al espacio lo pensamos como un atravesamiento institucional. Trabajamos con la institución, en la institución. En la comunidad, con la comunidad. (Bixio; 2012, p. 69).

En tercer lugar, y más concretamente, es harto necesario plantear la idea de que prevención no es asistencialismo, no implica remedir mediante parches lo que debe ser abordado en un abordaje complejo- dialéctico. Prevención implica fundamentalmente generar y tratar la demanda mediante la creación de dispositivos que funcionen al modo de analizadores (como puede ser un taller, un proyecto, una intervención creativa, etc.) Recordemos que analizador es un concepto proveniente del análisis institucional y hace alusión a todo dispositivo natural o construido que permita revelar la

estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar, como una máquina de descomponer que apunta a la revelación de lo que está oculto.

“La construcción de la demanda de la comunidad no será pues la sumatoria de los pedidos formulados, sino más bien el producto del interjuego de las diversas subjetividades” (Rodríguez, A. et al; 2001) La formulación de un pedido o motivo de consulta lleva implícita la posibilidad o la espera de que el profesional convocado pueda brindar una respuesta a la situación problemática. La realidad de la comunidad – o en este caso de la institución educativa- que presenta un pedido de intervención es anterior a la presencia y acción del psicólogo educacional; pero con su intervención efectiva se genera un campo intersubjetivo que modifica las relaciones y los elementos anteriores, en y a partir del cual los nuevos procesos producidos deberán ser entendidos y leídos. De esta manera la generación de demanda se perfila como la construcción de un espacio donde tengan lugar los diferentes actores institucionales, sus posicionamientos, inquietudes, angustias e interrogantes, es decir, la apertura de las diferentes líneas de fuga que constituyen la red institucional “para hacerlas hablar”, para que lo latente y naturalizado pase tener expresión efectiva. Es fundamental dar lugar al conflicto, característico de toda relación humana, entendida como relación de poder, con sus puntos de cruce, de contradicción y de resistencia inherentes a la misma. Por lo cual la construcción de una demanda en el interjuego formado por el psicólogo educacional y la institución no es la mera acumulación y luego traducción de los pedidos o intereses de los solicitantes, sino la construcción de algo nuevo, que se forma justamente partir de la esa interacción y permite re-direccionar las piezas en juego y sus posiciones, re-direccionar esas líneas de fuga. Se apunta a la desnaturalización de los sentidos coagulados y estancos del imaginario social que la institución comparte y recrea constantemente, que hacen nudo patologizante y no permiten la apertura a la pregunta. Se intenta justamente desanudarlos en su complejidad, interrumpirlos, seccionarlos, interrogarlos para dar lugar a la creación de nuevo sentidos que hagan a la construcción de lazos y vínculos más saludables, más solidarios y menos sufrientes. “Interrumpir aquello del síntoma que tiende a repetirse sin nombrarse y se ha hecho natural, obvio, incuestionable. No decimos que al síntoma lo tenemos que eliminar sino interrumpir. (...) Abrirle nuevos sentidos, hacerle tajos a los sentidos tan sólidamente formateados (...) en esa interrupción es donde apostamos que pueda aparecer otra cosa.” (Bixio; 2012, pág. 70).

Como siguiente punto a desplegar en la reflexión de la categoría prevención se sostiene la necesidad de asociarla a las posibilidades de despliegue de lo singular y por tanto a la generación de espacios que promuevan la **producción de subjetividad**. Para Bleichmar la subjetividad es la forma en que cada sociedad y cultura habita el mundo y va cambiando con el

correr del tiempo; los modos de producción de subjetividad aluden a los efectos en el psiquismo humano de las transformaciones socio-históricas. La subjetividad entonces está atravesada por las particulares representaciones y significaciones que históricamente cada sociedad va sosteniendo como pertinentes y necesarias para habitar y compartir el espacio social; las mismas van permutando a lo largo del tiempo y hacen eco en los universales de la constitución psíquica dejando impregnada su huella en los mismos y en la constitución y formateo del sujeto social.

“Si la producción de subjetividad es un componente fuerte de la socialización, evidentemente ha sido regulada, a lo largo de la historia de la humanidad, por los centros de poder que definen el tipo de individuo necesario para conservar al sistema y conservarse a sí mismo.” (Bleichmar; 2005, p. 84).

Es pues en este marco que realzo la idea planteada por esta misma autora de entender a la escuela como productora de subjetividad (al ser reconocida necesariamente como centro de poder disciplinario más allá de sus crisis y desfasajes y aun en sus nuevas modalidades y formatos) y como organizador simbólico de la sociedad, pues es en su seno donde se reproducen, redefinen y consolidan las primeras formas de lazo social y se da lugar a las nuevas modalidades de simbolización del sujeto, diferentes a las que la institución familiar había impregnado en él.

Asimismo, es innegable que al cambiar los escenarios y los instrumentos con los cuales el poder ha ido trazando las subjetividades se han transformado también los contenidos y formas de estas. Es infructífero y hasta perjudicial intentar desconocer esta problemática que día a día emerge y se encarna en los escenarios educativos y familiares. Los niños de hoy presentan modos subjetivantes distintos a los nuestros y a los de sus padres y maestros.

Pero es aquí donde el oficio se gana su lugar y la especificidad se pone en juego: funcionar de puente entre institución escolar y alumnos en un marco de desfasaje cada vez más acentuado que involucra no solo la macro-crisis que descarna desde hace ya varias décadas a dicha institución sino también a un desencuentro generacional y simbólico. Estas nuevas coordenadas de los escenarios educativos postmodernos resuenan con lo que Bleichmar da a llamar “malestar sobrante” y define como la “ausencia de un proyecto histórico, la imposibilidad de un futuro mejor y la dificultad para la trascendencia de las nuevas generaciones”. (Bleichmar en Carli; 2003)

El labor del psicólogo es similar a lo planteado por Duschatzky, en relación a lo que él define como “subjetividad docente errante” que encuentra su lugar en una operatoria movедiza: “es una disposición activa a tomar lo que irrumpe y agenciar algo en torno a eso”. (Duschatzky; 2007, p. 43). Servirse de la contingencia (que la mayoría del tiempo puede ser a primera vista considerada obturadora y problemática) para desde allí construir los nuevos espacios y recursos para resolverlas

sin negar los emergentes y las líneas de fuga, sino apuntando a su deconstrucción para luego rearmarlas y resituirlas.

Promover eslabones de contacto intergeneracional, intentado acercar la brecha que separa a ambos lados y sostener los espacios para la generación de recursos simbolizantes de los cuales tanto docentes como alumnos puedan servirse en aras de la construcción conjunta.

En síntesis, se trata de pujar para que la escuela vuelva ser un espacio alojante y no expulsante. Para ello es necesario no retroceder ante el malestar sobrante, sino hacer de él un ámbito de acción en el conflicto, de intervención en la acción desde la perspectiva preventiva. Todo esto sin enarbolar ideales utópicos de nostalgia *por lo fue y ya no es*, que sólo contribuyen a soldar dicho malestar y agrandar la brecha. Se trata de escuchar la especificidad de las demandas, intentando bordearlas, desentrañarlas y construir a partir de ellas recursos para relanzarlas; de enmarcar, referenciar, limitar sin aplastar ni homogeneizar la innegable diversidad que hace al despliegue de los modos de producción de subjetividad.

Bibliografía:

Sibilia, P. (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Tinta Fresca.

Maltaneres, V. (2010) *¿Qué significa intervenir como psicólogos en el campo de la educación? Apuntes para la reflexión de nuestra identidad profesional*. En "Intervenciones en Psicología Educacional" Compiladora Bloj Ana. Editorial Laborde 1ª edición. Rosario, Argentina.

Bixio, C. (2010). *Estrategias d intervención psicológica. Los cuentos de hadas en el proceso de intervención psicológica desde una perspectiva preventiva*. En "Intervenciones en Psicología Educacional" Compiladora Bloj Ana. Editorial Laborde 1ª edición. Rosario, Argentina.

Bixio, C (2000). *El oficio del psicólogo educacional*. Compilador O. Menin. Editorial CG Editora. 1º edición. Rosario, Argentina.

Grande, S. (2012). Ponencia en Panel acerca de Prevención en salud mental. Curso de Formación continua en Salud Mental Infanto Juvenil. Módulo 1. Presentación. Editorial Mimeo. Rosario, Argentina.

Bleichmar, S. (2005). *Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis en La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós. 1º edición.

Carli, S. (2003). *La educación y el psicoanálisis en la serie de ls generaciones. Entrevista a Silvia Bleichmar*. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Año XI. Nº21. UBA. Buenos Aires, Argentina.

Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós. 1º edición.

“EL NIÑO EL ESPEJO Y LA MIRADA”

Autor: Karothy Rolando

En la tesis del estadio del espejo se puede reconocer que existe un cruzamiento entre lo observado por Wallon la importancia de la imagen del cuerpo y del reconocimiento, por parte del niño, de que le pertenece y lo teorizado por Freud, es decir, la invención del narcisismo, término que no se encuentra en el autor de los orígenes del carácter en el niño.

En varias oportunidades Lacan presentó el estadio del espejo como una balayette (escobilla) gracias a la cual se produjo su entrada en el psicoanálisis. Una escobilla puede usarse para limpiar las cloacas o alcantarillas, pero en un sentido familiar es también un puntapié a nivel del tobillo o de la tibia con el objetivo de hacer caer a alguien. Ambas acepciones nos llevan a pensar la teoría del estadio del espejo como una limpieza de la escoria de la teoría psicoanalítica y como una pretensión de hacer trastabillar los prejuicios que llevaron a transformar y desviar la doctrina freudiana para convertirla en una teología de la libre empresa. En efecto, la asunción subjetiva de la imago no es el resultado de un devenir que permita acceder al conocimiento del ser sino que se trata de un acto instituyente del yo que implica no una posesión sino un desconocimiento.

EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR. LA INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL COMO EXPERIENCIA

Compiladora: María Beatriz Greco

Un acontecimiento que estremece a una comunidad y sus escuelas, un grupo escolar que conmueve los sentidos de lo escolar y de la infancia misma, el sufrimiento adolescente como interpelación a los y las adultos/as dentro y fuera de la escuela, la convivencia escolar siempre en obra con sus aciertos y sus fallidos, sus efectos paradójales, una mirada histórica que ayuda a sostener la pregunta por lo que hacemos los equipos de orientación. Los relatos que compartimos en este libro dan cuenta de un trabajo y de una urdimbre, tejidos que no siempre se perciben, se ven o se tocan en la cotidianeidad escolar. Sin embargo, resultan decisivos a la hora de darle sentido a una trayectoria, de generar el deseo de enseñar o de aprender, de ayudar a que alguien permanezca en una escuela o que se pregunte por qué eligió el oficio de educar. Son relatos de equipos de orientación escolar de diferentes lugares del país, colegas que día a día dialogan con otros y otras para comprender situaciones y echan a andar acciones capaces de dar un giro en la vida de muchas personas. Esta constelación de relatos no es un inventario de intervenciones ni una descripción exhaustiva de abordajes psico educativos. Son escenas y paisajes institucionales de nuestro tiempo, narraciones fragmentarias en primera persona que van y vienen desde La Pampa a Buenos Aires, de Córdoba a Salta o a la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de pensar hoy las instituciones educativas y el trabajo que artesanalmente hacemos en ellas. Este texto va dirigido a quienes las atravesamos cotidianamente. Apela a una responsabilidad y a un modo de mirar, de pensar y hacer en la transmisión. Un trabajo inagotable de creación.

PSICOLOGIA JURIDICA. 30 AÑOS CONSTRUYENDO SABERES

Compilador: Osvaldo Varela

La memoria de este libro data de 1990, casualmente cuando se empezaron a confeccionar en todas las Facultades la Especialidad en Psicología Forense. El Libro está armado sobre tres pilares: la docencia, la investigación y la extensión. La docencia esta atravesada por conceptos históricos y actuales. La investigación toma los períodos de 1998 a 2017 y por último se menciona a la extensión a la cual se le da mucha importancia porque es la formación práctica del alumno. Es un libro de lectura amena, sin perder la rigurosidad científica y volcará en el lector las ganas por volcarse en esta especialidad.

"BIOPOLÍTICAS, MUTACIONES BIO-HISTÓRICAS Y RELIGACIÓN SOCIAL"

Autor: Augusto Perez Lindo

Colocar a las biopolíticas, las políticas de vida, en primer plano para transformar la sociedad y superar sus procesos de desintegración social y de agresión al medio ambiente es un propósito central de este libro de Augusto Pérez Lindo. De manera clara, con datos y referencias abundantes el autor argumenta que podemos superar el "nihilismo global" que nos amenaza mediante actitudes y valores que nos permitirán revalorizar la solidaridad social y nuestros vínculos con la naturaleza. En medio de las reconstrucciones post-coronavirus este mensaje resulta muy oportuno para repensar nuestros modelos de desarrollo dominantes.

"ENLAZANDO PANTALLAS - Fortalecimiento de vínculos de pares".

Llano Andino, Ana Paula; Meza Saucedo, María Celeste y Romero, Ayelén Milagros.

Licenciatura en Psicología - PPS área educacional. Sede Central

Contacto: apaula.lanoandino@gmail.com

CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO

El presente proyecto de intervención se adaptó para llevarse a cabo de manera virtual y estuvo a cargo de las practicantes mencionadas en la portada en el año 2020, como parte de una iniciativa de la cátedra de Prácticas Profesionales Supervisadas en el área educacional. Se desarrolló un encuentro virtual por medio de video llamada a través de la plataforma Meet, con un grupo de jóvenes de 14 y 15 años de edad que se encuentran cursando el 3° año de secundaria, en un establecimiento semiprivado confesional.

RESUMEN

El encuentro apuntó a generar un espacio de escucha, construcción, contacto y vinculación entre pares. En él, se incluyeron estrategias que permitan fortalecer los vínculos entre los integrantes del mismo, teniendo en cuenta la situación actual de cuarentena y aislamiento social que podría generar mayor distanciamiento entre los jóvenes que compartían día a día sus experiencias conjuntas. Este proyecto tuvo como finalidad fortalecer los vínculos interpersonales de pares, que los jóvenes logren seguir conectándose por este medio y así fomentar el sentimiento de acompañamiento en la situación actual y seguir reforzando sus lazos vinculares, además generar espacios donde se puedan expresar los sentimientos y emociones que no encuentren otro lugar para ser compartidos.

OBSERVACIONES

Luego de la aplicación del proyecto se aprecia que uno de los ámbitos que une a los jóvenes en este momento, es el espacio lúdico, la unión por medio de los videojuegos. Las clases virtuales por medio de video llamadas posibilitaron un nuevo encuentro de rostros. Los integrantes se encuentran atravesando la etapa de la adolescencia y se aprecia la necesidad de interacción y proximidad con un grupo de pares como constituyente de su identidad.

BIBLIOGRAFÍA

-Navarro Arriagada, I. y Zamorano Garrido, M. (2009). Proyecto de Intervención para el mejoramiento de las relaciones interpersonales en el nivel Séptimo básico del colegio The

Greenland School, comuna de Estación Central (Disertación doctoral). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

-Vila, P. (2019). En los nombres del padre, de la #generación y del espíritu internet, like. El discurso smartphone como productor de subjetividad. (Tesis de grado). Universidad de la Cuenca de la Plata. Corrientes, Argentina.

-Vargas, L. y Bustillos, G. (1984). Técnicas participativas para la educación popular ilustradas. Publicaciones de Educación Popular. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

CIERRE ACADÉMICO

“Hablábamos al comienzo del obstáculo epistémico que tiene nuestra profesión y la realidad social ...y básicamente las ciencias sociales

Este obstáculo.. hay varias formas de superarla, dos fundamentalmente, **apertura**, si no tenemos apertura y nos encerramos en posiciones absolutamente cerradas no creo que podamos encontrarle solución no solo a la nueva realidad sino a la realidad en general... y por el otro lado la **solidaridad**, la solidaridad que es algo más que la solidaridad social que es tan necesaria, la solidaridad científica, la de compartir nuestras ideas

Eso nos va a mostrar, como se mostró en este congreso que tenemos muchas potencialidades, hemos escuchado cosas realmente muy interesantes no solo en las magistrales sino básicamente en los distintos conversatorios que se realizaron en forma simultánea y en el cual debo agradecer a nuestros directores de posgrado que han tenido la amabilidad de participar, de presentar libros y cosas que nos fortalecen científicamente ante las ciencias sociales y fortalece a la universidad

Yo creo, que básicamente **hemos encontrado potencialidades para transformar lo que está desintegrado**, tenemos una reconstrucción que realizar, una reconstrucción social y vincular ... el Dr. Pérez Lindo nos ha comentado, en otras palabras.. nos decía... hay un montón de conocimiento disponible no utilizado, en América Latina y fundamentalmente en los distintos países y en Argentina... y ¿Por qué no lo utilizamos? Porque no lo vemos ..porque hace falta la reorganización de estas cuestiones

Entonces, agradezco realmente a todo el equipo técnico ...y les anticipo que vamos a tener el segundo Congreso de Psicología en el mes de septiembre... A su vez para el mes de marzo vamos a tener la II Cumbre de Educación e Investigación en tecnología digital, un esfuerzo muy grande que ya estamos comenzando a organizar con el tema de educación digital ..Con estos anuncios damos por cierre, temporal siempre, a este espacio que nos ha convocado en estos tres días. Muchas Gracias, es un gran gusto realmente haber contado a la distancia con todos ustedes y seguimos en la continuidad..”

Mgtr. Ángel Enrique Rodríguez

Como cierre de este congreso.... retomando impresiones que han generado las distintas conferencias y espacios de conversatorios que hemos atravesado... no puedo más que pensar...
... y también soportando la contradicción que genera... que **si bien esto es un cierre.... al mismo tiempo implica una apertura**, un reconocimiento de la crisis, una forma de atravesamiento de la misma ...el paso de la perplejidad hacia la reconstrucción, un reposicionamiento frente al otro, ...una necesidad de empatía frente a la vulnerabilidad, frente a la fragilidad

Cerramos este congreso en el movimiento que nos provoca hablar de la reformulación de lo íntimo y lo extimo ..en la tensión de los paradigmas que trastocan nuestra relación con la temporalidad y que también permiten la emergencia de las lógicas colaborativas y multidimensionales .

Lic. Katia María Clara Stieben