

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

¿Qué hacen al leer los estudiantes del primer año de Psicología? Perspectivas de docentes y estudiantes.

VILLALONGA PENNA, MARÍA MICAELA.

Cita:

VILLALONGA PENNA, MARÍA MICAELA (2019). *¿Qué hacen al leer los estudiantes del primer año de Psicología? Perspectivas de docentes y estudiantes. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.academica.org/maria.micaela.villalonga.penna/29>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/phYc/Zav>



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.academica.org>.

ISSN 1667-6750 (impresa)

ISSN 2618-2238 (en línea)

MEMORIAS

X Congreso Internacional
de Investigación y Práctica
Profesional en Psicología

XXV Jornadas de Investigación

XIV Encuentro de Investigadores
en Psicología del MERCOSUR

28/11 al 01/12

2018



*Nuevas tecnologías: subjetividad, vínculos sociales.
Problemas, teorías y abordajes*

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TOMO 3



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Universidad de Buenos Aires

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Decano

Prof. Dr. Jorge Biglieri

Vicedecana

Prof. Dra. Lucía Arminda Rossi

Secretaria Académica

Prof. Lic. Silvia Vázquez

Secretario de Investigaciones

Prof. Dr. Martín Juan Etchevers

Secretaria de Posgrado

Prof. Dra. Isabel María Mikulic

Secretario de Hacienda y Administración

Cdor. Gastón Mariano Valle

Secretario de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario

Prof. Dr. Pablo Muñoz

Secretario de Consejo Directivo

Prof. Dr. Osvaldo H. Varela

CONSEJO DIRECTIVO

Claustro de Profesores

Titulares

Rossi, Lucía Arminda
Michel Fariña, Juan Jorge
Laznik, David Alberto
Izcurdia, María
Grassi, Adrián
Peker, Graciela Mónica
Donghi, Alicia
De Olaso, Juan

Suplentes

Cárdenas Rivarola, Horacio
Ruiz, Guillermo
Metz, Miriam
Kufa, María Del Pilar
Stasiejko, Halina
Azaretto, Clara María
Nuñez, Ana María
Vitale, Nora

Claustro de Graduados

Titulares

Quattrocchi, Paula
Rojas, María Alejandra
Llull Casado, Verónica
Ferreira, Julián

Suplentes

Korman, Guido
Jaume, Luis
Lutereau, Luciano
Mariño, Irupé

Claustro de Estudiantes

Titulares

Nuñez D'Agostino, Fernando
Rozas, Lara
Cultraro, Felipe
Maurente, Carolina

Suplentes

Mingorance, Belén
Papini, Brenda
Pietragalia, Nelson
Gottardo, Mariana

Representante de APUBA

Sergio Cabral

AUTORIDADES
X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología
XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Presidente Honorario:
Decano Prof. Dr. Jorge Antonio Biglieri

Presidente:
Prof. Dr. Martín Etchevers

Coordinador:
Prof. Juan de Olaso

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN ORGANIZADORA

Claustro de Profesores

Prof. Elena Lubian
Prof. Eduardo Keegan
Prof. Claudio Ghiso

Claustro de Graduados

Dra. Julieta Bareiro
Lic. Sheila Giusti
Lic. Nicolás Dedovich

Subsecretario de Investigaciones

Dr. Cristian J. Garay

COMITÉ CIENTÍFICO

Gabriela Aisenon
Gloria Aksman
Martín Alomo
Claudio Alonzo
Clara Azzaretto
Alicia Barreiro
Raúl Barrios
Andrea Berger
Débora Burín
Juan Jose Calzetta
Gabriela Cassullo
María Cebey
Melina Crespi
Glenda Cryan
María Elena Dominguez
Alicia Donghi
Ángel Elgier
Edgardo Etchezahar
Mercedes Fernández Liporace
Diana Fernández Zalazar
Graciela Filippi
Agustín Freiberg Hoffmann
María Galibert
Livia García Labandal
Adrián Grassi
Ricardo Iacub
Floresncia Ibarra
Alberto Iorio
Luis Jaime
Ana Kohan

Guido Korman
Pilar Kufa
Mirta La Tessa
David Laznik
Leonardo Leibson
Verónica Llull Casado
Alicia Lowenstein
Javier Luchetta
Luciano Lutereau
Floresncia Macchioli
Marcelo Mazzuca
Roberto Mazzuca
Santiago Mazzuca
Claudio Miceli
Juan Jorge Michel Fariña
Isabel María Mikulic
Roberto Daniel Muiños
Pablo Muñoz
Vanina Muraro
Manuel Murillo
Deborah Nakache
Fabián Naparstek
Ana Nuñez
Elizabeth Ormart
Alicia Oiberman
Julián Ortega
Graciela Paolicchi
María Pía Pawlowickz
Graciela Peker
Alicia Pelorosso

Gabriela Perrotta
Daniel Politis
Stella Puhl
Paula Quattrocchi
Pablo David Radusky
Rita Ragau
Clara Raznoszczyk
Flabia Rodriguez
Gabriela Rojas Breu
Alejandra Rojas
Guadalupe Rosales
Eliana Ruetti
Guillermo Ruiz
Ma. Eugenia Saavedra
Mercedes Sarudiansky
Tomas San Miguel
Fabián Schejtman
Marta Schorn
Miguel Sicilia
Melina Siderakis
Inés Sotelo
Halina Stasiejko
Dorina Stefani
Osvaldo Varela
Liliana Vazquez
María Pía Vernengo
Martín Wainstein
Analía Wald
Valeria Wittner
Roxana Ynoub

INDICE

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TRABAJOS LIBRES

INVESTIGACIONES SOBRE EL TRABAJO DECENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN Aisenson, Gabriela; Legaspi, Leandro; Virgili, Natalia; Vicente Miguelez, Violeta; Valenzuela, Viviana	11
PROCESOS SUBJETIVOS Y SIMBÓLICOS CONTEMPORANEOS Y APRENDIZAJE ESCOLAR Alvarez, Patricia; Cantú, Gustavo	17
EL ROL DEL PSICÓLOGO EN FORMACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS SITUADOS Astinza, Silvia; Lopez Cross, Daiana Yasmin; Erausquin, Cristina	22
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS FORMAS DE HABITAR LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA Baldini, Francisco Angel; Bertorello, Carla	28
VALORACIONES DE ADOLESCENTES SOBRE DISPOSITIVOS DE PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA Callieri, Ivanna Gabriela	32
EL RECURSO DEL CINE Y LAS SERIES EN LA ENSEÑANZA DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES Cambra Badii, Irene; Mastandrea, Paula; Guerra, Nazareno; Martinez, Delfina	37
FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE ANDAMIAJE EN LA UNIVERSIDAD Caram, Gladys; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina; Curi Laguzzi, Maximiliano; Naigeboren Guzmán, Marta.....	42
EL ESTUDIO DE CASO/S EN INVESTIGACIONES PSICOEDUCATIVAS: ANÁLISIS DE PUBLICACIONES NACIONALES Cardós, Paula Daniela	47
A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A TRAJETÓRIA DE ALFABETIZAÇÃO Caroni, Regina Aparecida Loureiro	52
INTERVENCIONES DE UNA ORIENTADORA ESCOLAR ACOMPAÑANDO EL ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL NIVEL INICIAL: ESTUDIO DE CASO Carreño, Federico; González, Daniela Nora	57
ENTRE LAS NORMAS Y LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: DISCURSOS DE FUNCIONARIOS Y SUPERVISORES EN EL NIVEL PRIMARIO DE LA CABA Casal, Vanesa	62
EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO GRUPAL CON ADOLESCENTES: INTERVENCIONES CLÍNICAS SINGULARES A PARTIR DEL USO DE LAS TIC'S Conde, Fernanda; Malano, Micaela; Yapura, Cristina Verónica.....	69
DESIGUALDAD DE GÉNERO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE SITUACIONES Y PROBLEMAS Dome, Carolina	72
EXPECTATIVAS Y POSICIONAMIENTOS DE AGENTES EDUCATIVOS SOBRE PROBLEMAS Y HERRAMIENTAS ANTE CONFLICTOS DE LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR Dome, Carolina; Losada Tesouro, Albino Jorge; Glaz, Claudia; Fajnzyn, Guido	77
SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN Y DEL TRABAJO DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS. COMPARACIÓN EN FUNCIÓN DEL TRABAJO Y MODALIDAD DE ESCUELA Echeverría, Julieta	82
ENTRE EL ESTUDIO Y EL TRABAJO: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE JÓVENES DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE DISTINTAS MODALIDADES Echeverría, Julieta	89
¿DEVOLUCIÓN O INTERCAMBIO REFLEXIVO? LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE SABERES Y EXPERIENCIAS ENTRE DIFERENTES AGENCIAS EDUCATIVAS Erausquin, Cristina; Iglesias, Irina; Arpone, Soledad; Mazú, Adamna Yain	95

ANÁLISIS DE LA NECESIDAD DE UNA IMPLEMENTACIÓN SITUADA DE LAS TIC EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO Fernández Zalazar, Diana Concepción; Jofre, Cristian Martín	101
ESTUDIO DEL AFRONTAMIENTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA García Labandal, Livia Beatriz	105
ESTUDIO DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN EL NIVEL SUPERIOR García Labandal, Livia Beatriz; Meschman, Clara Liliana; Garau, Andrea.....	109
TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS ACADÉMICAS EN EL TRABAJO ÁULICO Gestal, Leandro; Lombardo, Enrico; Rivera, Xoana; Colombo, María Elena	117
APROPIACIÓN PARTICIPATIVA E INTERPELACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN ESI NIVEL INICIAL Y SU REELABORACIÓN POR "PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN" EN INVESTIGACIÓN Gómez, Natalia	121
LA E.S.I. EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN DE FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS González, Daniela Nora	126
NEUROCIENCIA Y EDUCACION ¿UNA ARTICULACIÓN POSIBLE? REVISIÓN DE LOS APORTES NEUROCIÉNTÍFICOS A LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LAS HABILIDADES MATEMÁTICAS Herrera, María Inés	130
AUTOCONCEPTO Y ADAPTACIÓN A LA VIDA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES INGRESANTES UNIVERSITARIOS Huaire Inacio, Edson Jorge.....	135
LAS INTERVENCIONES DOCENTES DE "PROFESORES DE PSICOLOGIA EN FORMACIÓN" DE LA UNLP. DESDE MODELOS ARTESANALES HACIA TRAMAS CORRESPONSABLES, CRÍTICAS Y ÉTICAS Iglesias, Irina; Marder, Sandra; Denegri, Adriana; Perín, Giuliana Carolina; Lo Gioco, Carla	141
UM REPENSAR SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES Infante, Angela Maria	146
PREGUNTAS COGNITIVAS A LA COMPRENSIÓN TEXTUAL EN LA ESCUELA Iturrioz, Graciela.....	150
LA ELECCIÓN DE LA INSTITUCIÓN FORMADORAS: SIGNIFICACIONES SOCIALES DE LOS INSTITUTOS TERCARIOS Leoz, Gladys	153
EL EFECTO MATERNO EN LA CONFIGURACIÓN DEL SUJETO COGNOSCENTE EN LA INFANCIA Y EN LA ADOLESCENCIA Leoz, Gladys; Labin, Agustina	158
EL ROL DEL DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS NO TRADICIONALES Luna, Maria Candelaria	162
EL PENSAMIENTO CLÍNICO AL SERVICIO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL Maneffa, Marisa	166
EL TRABAJO CLÍNICO CON PADRES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. REFLEXIONES EN TORNO A UN DISPOSITIVO DE ASISTENCIA GRUPAL Maneffa, Marisa; Rego, María Victoria; Stigliano, Daniela	170
ALCANCES Y LÍMITES DEL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EN LA DEFINICIÓN DE ORIENTACIONES Y ESTRATEGIAS PARA GARANTIZAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LAS ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Mariani, Marina Aida	174
PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN EN LA INFANCIA Milanesi, Sofía	180
EL ROL DEL MAESTRO INTEGRADOR Y SU RELACIÓN CON EL CONCEPTO DE AUTORIDAD Montenegro, Sergio	185
GRUPOS FOCALES CON NIÑOS DE 6TO GRADO, ACERCA DE LA PRODUCCIÓN DE NOTICIAS: CONCEPTUALIZACIONES QUE SE CONSTRUYEN EN UNA EXPERIENCIA DE LECTURA COMPARTIDA Nakache, Débora; Perelman, Flora; Bertacchini, Patricio Román; Torres, Adriana; Bardoneschi, Leticia Mara	189

APRENDIZAJES EN LA PRÁCTICA DOCENTE SOBRE CONVIVENCIA Y AUTORIDAD PEDAGÓGICA Néspolo, María José	194
FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CADETES ASPIRANTES A INGRESAR A LAS FUERZAS ARMADAS Nieri, Liliana.....	200
LA PRÁCTICA DOCENTE COMO RE/CONSTRUCTORA DE LA SUBJETIVIDAD: UNA MIRADA PSICOPEDAGÓGICA Palavecino, Eugenia	204
PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN EN LA CRIANZA. TRANSFORMACIONES EN EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN MATERNA EN UNA MADRE DE UNA NIÑA PEQUEÑA Pereira, Marcela.....	208
FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS E INTERSUBJETIVIDAD Piola, Maria Belen	213
MOTIVACIÓN EN EL TRABAJO DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL MEDIO Riccetti, Ana Elisa; Gómez, Valeria Mariel; Franco Álvarez, Evelia	217
HACIA EL APRENDIZAJE EXPANSIVO: INVENTANDO ESCUELAS Sánchez, Ángela; Chardon, María Cristina; Torrealba, María Teresa.....	221
EL PROCESO DE CONSTITUIRSE EN ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: INDAGACIÓN DE LOS FACTORES OBSTACULIZANTES Y FACILITADORES DESDE LA MIRADA DE LOS INGRESANTES A LA U.B.A. EN LA MATERIA PSICOLOGÍA Stasiejko, Halina; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Krauth, Karina Edelmys; Xantakis, Ines; Basilio, Fernanda Gabriela	225
CONCEPCIONES IMPLÍCITAS ACERCA DE LA CONVIVENCIA Y LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA ESCUELA PRIMARIA Stasiejko, Halina; Telias, Aldana; Bardoneschi, Leticia Mara; Luna, Marta Soledad	230
PLAN DE TESIS: LOS PROCESOS REFLEXIVOS PARENTALES EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA GRUPAL. ANÁLISIS E INTERVENCIONES EN UN GRUPO CON PADRES Stigliano, Daniela	235
RELATOS DE EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE INTERVENCIONES EN EL CAMPO PSICOEDUCATIVO Sulle, Adriana; Bur, Ricardo; Davio, Silvina; Telias, Aldana.....	239
TERRITORIOS ESPACIO-TIEMPO: UNA EXPERIENCIA QUE ENTRAMA APRENDIZAJES MAESTROS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA SITUACIONAL Torrealba, María Teresa	243
VULNERABILIDAD Y ORIENTACION: LAS ORQUESTAS COMO DISPOSITIVOS QUE ABREN POSIBILIDADES Valenzuela, Viviana; Aisenson, Gabriela	248
¿QUÉ HACEN AL LEER LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA? PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y DE ESTUDIANTES Villalonga Penna, María Micaela.....	254
POSTERS	
TESIS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA: ANÁLISIS DESCRIPTIVO Bidacovich, German	261
LA CONSULTA ESPONTÁNEA COMO ELEMENTO CLAVE EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Boncek, Yanina Laura; De Vincenti, Lautaro; Flores, Claudia Rosana; García, María Esperanza; Medina, Daniela; Mendes Novo, Sofía; Nicotra, Daniel; Pacheco, Emmanuel	262
TRABAJO ÁULICO PARA LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS ACADÉMICAS Gestal, Leandro; Rivera, Xoana; Lombardo, Enrico; Gutierrez Vargas, Andrea	263
LA AUTOEFICACIA DOCENTE COMO COMPONENTE DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO: BREVE REVISIÓN CONCEPTUAL Giuliani, María Florencia	265
LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA SOBRE EL ROL DEL TUTOR EN LA PRÁCTICA PRE PROFESIONAL Laurito, Maria Juliana	267

ANÁLISIS DE LAS MODALIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MAYORMENTE UTILIZADAS POR LOS ALUMNOS Y GRADUADOS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS Laurito, María Juliana; Benatuil, Denise	268
APORTES DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA EL ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN, AUTOEFICACIA Y PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO EN UNA INVESTIGACIÓN SOBRE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Moulia, Lourdes; De Marco, Mariana; Cassullo, Gabriela Livia; Siniuk, Diego Rubén; Quattrocchi, Paula.....	269
LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS EN ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO Moulia, Lourdes; De Marco, Mariana; Siniuk, Diego Rubén; Rivero, María Lorena; Pereda, Yamila; Solano, María Lila; Blaistein, Ana Lía	270
MOTIVACIÓN ACADÉMICA, AUTOEFICACIA Y NIVELES DE ANSIEDAD COGNITIVA ANTE EXÁMENES. UN ESTUDIO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS Pereyra Girardi, Carolina; Paez Vargas, Natalia; Mur, Julian Andres; Rivas, Analia; Libonatti, María Solana; Colliá, Marcela María	271
ENGAGEMENT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO Y UNIVERSITARIO DE ENTRE RÍOS Schönfeld, Fátima; Tortul, María Candela.....	272
EDUCACIÓN Y TRABAJO: ORIENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE MUJERES JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD Virgili, Natalia; Cortijo, Claudia Beatriz; Gómez González, María Noelia	274
FACILITACIÓN DE LA COMPRESIÓN DEL DISCURSO EXPOSITIVO ORAL Y ESCRITO: ROL DE LA PRESENTACIÓN PREVIA DE IDEAS PRINCIPALES Y DE LAS METAS DE LA COMPRESIÓN Yomha Cevasco, Jazmin	276
RELACIÓN ENTRE HABILIDADES COGNITIVAS Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Zambrano, Renato	277
RESÚMENES	
PENSAR EN LOS MÁRGENES Aidinolfi Greco, Sofía.....	279
SIMETRÍA EN VÍNCULO NIÑO-ADULTO. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Arias, Patricia; Mansilla, Silvia	280
LAS TRANSICIONES EN FUTUROS ESTUDIANTES MIGRANTES DE NIVEL SUPERIOR Arrue Vocos, Gabriela	281
LA INJERENCIA DE DIAGNÓSTICOS CLÍNICOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR COMO EFECTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: UN ANÁLISIS DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA ESTRATÉGICA Azrak, Adrian	283
LA ESCUELA MEDIA Y LOS DESAFÍOS DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES Barretta, Patricia Carolina; Goyes Andrade, Karla Cristina.....	284
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN JÓVENES DE CONTEXTOS SOCIALES VULNERABLES Barretta, Patricia Carolina; Goyes Andrade, Karla Cristina.....	285
APRENDIENDO Y ENSEÑANDO CON TIC Bañuls Campomar, Gabriela	286
PRACTICAS DOCENTES SUBJETIVANTES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL: VIÑETAS DE DESAFÍOS COTIDIANOS Bearzotti, Valeria; Ronchese, Cristina Mariel; Yorlano, María Laura	288
VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE OBTENIDO MEDIANTE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN ALUMNOS DE PSICOLOGÍA Benatuil, Denise.....	290
UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICO-FORMATIVA: LA IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA PARA LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Budich, Paula; Damiani, Raúl; Schiavello, María Gabriela	291
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN PSICOLOGÍA Colanzi, Irma.....	292

DESAFIOS DE LA CLÍNICA: ESTRATEGIAS EN EL TRATAMIENTO DE PÚBERES CON PROBLEMAS DE SIMBOLIZACION Contrafatti, Lilitiana; Casaburi, Lilitiana María; Benavidez, María De Los Milagros	294
LA FUNDACIÓN DEL SUJETO ÉTICO: TRABAJO EDUCATIVO, IMPASSES Y POTENCIACIÓN Corvera, Gustavo; Mazú, Adamna Yain.....	295
FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA EN EL CAMPO EDUCATIVO Di Falco, Silvia; Sulle, Adriana	297
RECONCEBIR LA ENSEÑANZA A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA VIRTUAL DE FORMACIÓN DOCENTE CITEP UBA Di Scala, María	298
LA FORMACION PRE PROFESIONAL. EXPERIENCIAS CON NIÑOS EN SITUACION DE VULNERABILIDAD SOCIAL Dubkin, Alicia; Camalli, Graciela Cristina; Mrahad, María Cecilia; Mendez, Maria Cecilia; Pourteau, Verónica; Lassalle, María Paula; Viegas, Camila	299
DOCENTE O TUTOR, UNA NUEVA RESPONSABILIDAD Fares, Virginia	300
EXPERIENCIAS DE ASESORAMIENTO E INTERCAMBIO PARA LA PLANIFICACIÓN DE PRÁCTICAS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR Flores, Claudia Rosana; Kerikian, Carolina; Shaferstein, Carolina; Videla, Giselle.....	301
NARRATIVAS EN LA CULTURA DIGITAL. UNA ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LÍNEA García, Alejandra Elisa; García Morillo, Natalia Alejandra; Mazza, Adriana	303
LOS MECANISMOS DE ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES García, María Virginia; Pico, Maria Laura	304
LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO SOCIAL EN LA ESCUELA. LA TRANSPOSICION DIDACTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL Garcia, Rubén Manuel.....	305
REALIDAD VIRTUAL VS REALIDA ESCOLAR: REFLEXIONES SOBRE LA FUNCION SIMBOLIZANTE EN EL VIDEO JUEGO Giacomin, Andrea Nieves	306
LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN EN LA ESCUELA: HACIA LA GESTIÓN ESCOLAR DE LA CONVIVENCIA Gonzalez, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Juárez, Javier Edgardo; Harros, Juan Pablo	307
TRANSMISIONES SUBJETIVANTES EN EL ESPACIO ESCOLAR: PRIMERAS REFLEXIONES DE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO EN UN JARDÍN DE INFANTES Grunberg, Débora; Cantú, Gustavo	308
PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN Y USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS: EXPERIENCIAS CON NIÑOS/AS PEQUEÑOS/AS Iglesias, Abigail Alejandra.....	309
FRUSTRACIÓN ACADÉMICA Y AFRONTAMIENTO Kohan Cortada, Ana; Batageli, Claudio.....	310
AVANCES DEL ESTUDIO PILOTO DE INTERVENCION EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO Y DE FORMACIÓN DOCENTE BASADO EN LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL DE FEUERSTEIN Kohan Cortada, Ana; Suárez, Valeria; Segret, Maria Cecilia; Escobar, Rodolfo	311
MALTRATO ESCOLAR: ATRIBUCIÓN CAUSAL Y PERCEPCIÓN DE AFECTACIÓN POR PARTE DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Lanzillotti, Alejandra Inés	313
LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES AL INICIO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA Leone Gallardo, Delia	314
APRENDIZAJE, ADOLESCENCIA Y SALUD MENTAL. UN ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO PARA ADOLESCENTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN Luque, Soledad Vanesa; Sarde, Estefanía; Veloso, Ayelén Rocio; Martinez, Elina Soledad; Rondán, Pamela; Cardozo, Adalberto; Siojrin, Sandra.....	315

IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA. LA NARRATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL Meschman, Clara Liliana	317
LA DIMENSIÓN DEL ESPACIO EN LA ESCRITURA DE NIÑOS EN TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO Milano, María Eugenia	319
HABILIDADES IMPLICADAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA. UN ESTUDIO EN NIÑOS Y NIÑAS DE ESCOLARIDAD PRIMARIA Musci, María Cecilia; Causse, María Belen	320
EL TALLER DE CINE EN LA ESCUELA SECUNDARIA: EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS IMAGINATIVOS DE ADOLESCENTES SANTIAGUEÑOS A PARTIR DEL USO DE LAS TIC'S Neme, Eliana; Morante, Marcela Alejandra	322
EL APORTE DE LOS VÍNCULOS ENTRE PARES A LA INSERCIÓN Y LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES PRIMERA GENERACIÓN DE UNIVERSITARIOS EN SU FAMILIA. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY Ramos, Sofía	323
ESPACIOS DE CONSULTA Y ORIENTACIÓN PARA UNIVERSITARIOS: PERFIL Y MOTIVACIONES. PROGRAMA DE RESPALDO AL APRENDIZAJE, UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY Ramos, Sofía	324
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN INICIAL QUE TIENEN PADRES Y MADRES EN MEDELLÍN, COLOMBIA Ramírez Botero, Mónica Janeth	325
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA DETECCIÓN DE LA POLIFONÍA DE TEXTOS ACADÉMICOS ARGUMENTATIVOS EN INGLÉS Roseti, Laura Patricia; De Francesco, Karina; Regueira, Ines Elena; Delmas, Ana María; González, María Susana.....	328
PROGRAMAS SOCIALES Y ESCUELAS EN LA VILLA 31 BIS DE CABA: ¿PUEDEN GENERAR EXPANSIÓN DE PERSPECTIVAS MEDIANTE PARTICIPACIÓN Y ACCESO A OPORTUNIDADES LABORALES Y EDUCATIVAS? Sabogal, Mauricio	329
OBSERVATORIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL DE GRADUADOS DE LA UNIVERSIDAD FAVALORO: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Sansone, Cristina; De Luca, Aldana Paula.....	331
GIROS EN LA CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE PROBLEMAS PSICOEDUCATIVOS ANTES Y DESPUÉS DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN PSICOLOGÍA DE LA U.N.L.P Szychowski, Andrés; Fernández Francia, María Julia; Arpone, Soledad; Pouler, Carolina; Espinel Maderna, María Cecilia	333
EXPERIENCIAS DE LECTURA CRITICA DE NOTICIEROS CON ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Torres, Adriana.....	335
AUTORES PRINCIPALES EN UNA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN ARGENTINA: UN ENFOQUE BIBLIOMÉTRICO DESDE LA ESTADÍSTICA INFERENCIAL Vázquez Ferrero, Sebastián.....	337

TRABAJOS LIBRES

INVESTIGACIONES SOBRE EL TRABAJO DECENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN

Aisenson, Gabriela; Legaspi, Leandro; Virgili, Natalia; Vicente Miguez, Violeta; Valenzuela, Viviana
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presenta un estudio que tiene por objetivo evaluar cómo las personas perciben los componentes que caracterizan al trabajo decente en función de algunas variables referidas a sus inserciones laborales actuales (Duffy, et al., 2016). Dicho estudio, desarrollado por el equipo de investigación en Psicología de la Orientación de la Facultad de Psicología de la UBA dirigido por la Dra. Gabriela Aisenson, se lleva a cabo en el marco de una investigación de alcance internacional sobre trabajo decente, para la cual se ha diseñado e implementado una escala para explorar dicho valor aspiracional el cual UNESCO propone como una de sus metas para 2030. Se presenta la adaptación del instrumento considerando el contexto local, para lo cual se ha discutido la pertinencia de algunas categorías e incorporado adaptaciones considerando los aspectos culturales y sociales locales, las diversas realidades de nuestro mercado de trabajo y los distintos actores sociales que intervienen en él. Actualmente, nos interesa estudiar, a través de este instrumento, cómo perciben su experiencia laboral en relación a variables que caracterizan al trabajo decente, jóvenes y adultos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Al momento, nos encontramos en el proceso de toma de los cuestionarios en estas poblaciones.

Palabras clave

Trabajo decente - Psicología de la Orientación - Vulnerabilidad

ABSTRACT

DECENT WORK RESEARCH FROM THE PERSPECTIVE OF GUIDANCE AND COUSELING PSICOLOGY

The aim of this study is to assess how people perceive decent work components based on certain aspects of their current labor insertions (Duffy, et al., 2016). This study, developed by the research team in Guidance and Counseling Psychology at the School of Psychology of Buenos Aires University directed by PhD Gabriela Aisenson, is part of an international research on decent work. Topic that is proposed by UNESCO as a goal for 2030. We present the adaptation of a Decent Work Scale to the local context, considering cultural and social aspects and our characteristics of our labor market. Currently, we are interested in studying through this instrument how young people and adults in vulnerability context perceive their work experience regarding the variables that characterized decent work. At present, we are collecting survey data.

Keywords

Decent work - Guidance and Counseling Psychology - Vulnerability

INTRODUCCIÓN

La Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO, 2015) ha definido para el año 2030, en el marco de la agenda para el desarrollo sostenible, algunos objetivos a los que debe orientarse toda propuesta en cualquier área: erradicar la pobreza, proteger el planeta, asegurar la prosperidad para todos y crear condiciones para el trabajo decente, entre otros. En este sentido, la Cátedra UNESCO "Orientación y Acompañamiento a lo largo de la vida" (UNESCO Chair on Lifelong Guidance and Counseling), de la cual nuestro equipo de investigación forma parte, sostiene que la finalidad de las intervenciones en orientación debe ser preparar a las personas para contribuir al logro de los propósitos manifestados, y sensibilizar a la comunidad, las organizaciones e instituciones para su cumplimiento. Particularmente, la pregunta que guía el trabajo de este grupo es la siguiente: ¿De qué modo las intervenciones en orientación pueden acompañar al desarrollo de los itinerarios de vida de las personas, considerando que sus inserciones institucionales y comunitarias tengan en el horizonte los principios establecidos por la UNESCO para el logro de trayectorias sostenibles y la creación de condiciones para el trabajo decente? (Aisenson, et al., 2017a; Arnsperger, 2016; Blustein, 2015; Guichard, 2016; Schramm, 2015).

La OIT en 1999 acuña el término "trabajo decente" con el objetivo de expresar lo que debiera ser, en el mundo globalizado, un buen trabajo o un empleo digno. Dicho constructo representa una declaración de aspiraciones acerca de las condiciones que debe reunir una actividad laboral (OIT, 1999). Inicialmente se ha nutrido de ideas y conocimientos aportados desde disciplinas como el Derecho, la Economía y la Sociología. Posteriormente ha recibido grandes contribuciones desde la Psicología que incorporan la visión y dimensión subjetiva del trabajador.

En los últimos años, desde la Cátedra UNESCO se viene desarrollando una línea de debate en torno a la potencialidad que tiene esta noción al momento de pensar los objetivos de las prácticas en Psicología de la Orientación, con el eje puesto en la justicia social. En efecto, existe una creciente preocupación sobre las condiciones del trabajo y la relación que los sujetos tienen con esa actividad (Abal Medina, 2014; Battistini, 2004; Del Bono y Quaranta, 2010). Ahora bien, dos grandes aspectos se ponen en juego al momento de analizar las condiciones para el acceso al trabajo decente. Resulta necesario garantizar tanto el derecho a trabajar como el cumplimiento de los derechos de los trabajadores y las condiciones laborales adecuadas. Actualmente, ambos aspectos se encuentran en crisis. La principal problemática es la existencia del desempleo como característica estructural del mundo laboral, la cual vehiculiza procesos de inequidad y exclusión social. La otra problemática es la

referida al deterioro de las condiciones del trabajo -flexibilización, segmentación y precarización laboral, entre otras-, lo que genera experiencias de trabajo poco significativas y de baja calidad. Este estado de situación nos permite dimensionar el gran desafío que significa crear condiciones para el trabajo decente.

Es innegable la existencia de cambios en el mercado laboral, producto del nuevo paradigma social, técnico y económico. Sin embargo, el contexto de cambios y las consecuencias que ello produjo no fue igual en todas las regiones y para los distintos colectivos sociales. Por ello, resulta necesario profundizar en la manera en que estos cambios afectan al cumplimiento de las metas de trabajo decente para cada país en particular, y la diversidad de realidades de los distintos colectivos sociales que intervienen en el mundo laboral. En efecto, en la estructura del sistema de trabajo de la Argentina, se constatan fenómenos como el desempleo, subempleo y sobreempleo, aumento del trabajo precario y la existencia de la economía informal en gran proporción (OIT, 2009). A su vez, se observa que quienes acceden a un trabajo, no lo hacen con las mismas condiciones y los mismos derechos, en un mercado de trabajo segmentado en dos circuitos diferenciados, con escasa o nula posibilidad de movimiento entre ellos (Neffa, 2003; Paz, 2013). Los trabajadores que se desempeñan en el segmento informal tienen empleos de menor calidad, salarios bajos, largas jornadas de trabajo, falta de acceso a oportunidades de capacitación, dificultades para acceder al sistema judicial y al sistema de protección social, incluyendo la seguridad y salud en el trabajo. Estas condiciones ubican en una situación de vulnerabilidad económica y laboral tanto a los propios trabajadores como a sus familias. Algunos estudios estiman que más de un tercio de los trabajadores en relación de dependencia no está debidamente registrado (INDEC, 2017)

Para los jóvenes la situación es aún más grave, dado que se reconoce que el 59% de ellos son asalariados no registrados (Bertranou y Casanova, 2015). Asimismo, se ha constatado que están más expuestos a las consecuencias negativas de los cambios en el mundo del trabajo - siendo aún más afectada la población femenina -, y un porcentaje muy bajo de ellos accede a un trabajo decente. La transición hacia el trabajo se da más tempranamente, en mayor medida y en condiciones más precarias en los jóvenes de sectores vulnerables. Muchos de ellos, que no pueden completar la educación media - requisito frecuentemente requerido en el sector formal de mercado de trabajo-, se insertan generalmente en el sector informal de la economía. Asimismo, quienes pueden finalizar sus estudios también reconocen las dificultades existentes para incluirse en aquel sector del mercado laboral. En este escenario, podemos afirmar que gran parte de los jóvenes de nuestro país no tienen acceso a experiencias de trabajo remunerado que garanticen condiciones adecuadas de protección social. Ellos son el grupo que padece mayores déficit de trabajo decente (OIT, 2002). Tal estado de situación, ha motivado numerosas investigaciones que ponen el énfasis en aspectos objetivos de las condiciones de trabajo (Neffa y De la Garza Toledo, 2010) así como en los aspectos subjetivos de quienes lo realizan (Busso y Pérez, 2016; Dejours, 1993, 1995; Dejours y Gernet, 2014; Jacinto, 1996; 2010; Jacinto et al., 2005; Longo, 2005, 2011, Millenaar, 2016; Molinier, 2006; Neffa, ; 2003, 2015; Sennett, 1998, 2006; Zizek, 2016).

En este sentido, el equipo de investigación de Psicología de la Orientación de la Facultad de Psicología de la UBA, que dirige la Prof. Dra. Gabriela Aisenson, actualmente lleva a cabo el estudio "*Percepción del Trabajo Decente y su relación con la construcción de anticipaciones de futuro en trabajadores: un estudio internacional comparativo*", con el objetivo de indagar cómo perciben el trabajo y su trabajo los trabajadores, y particularmente los jóvenes en situación de vulnerabilidad social, quienes tienen aún mayor precariedad en sus situaciones de trabajo. Es decir, ¿Cómo significan ellos estos trabajos? ¿Cómo impactan en su subjetividad sus situaciones de trabajo y de desempleo? ¿Qué lugar ocupan estos trabajos dentro de sus trayectorias de vida? ¿Qué representaciones de trabajo decente tienen? ¿Cómo se relacionan con sus anticipaciones de futuro?

Esta investigación se enmarca en dos estudios internacionales que abordan la relación entre las personas y el trabajo realizando comparaciones entre diferentes países: uno de ellos es un estudio cuantitativo que pone el foco en cómo es conceptualizado y comprendido el trabajo decente en diferentes países; el otro es un estudio cualitativo que se centra en comprender la manera en la que jóvenes trabajadores en situación de vulnerabilidad social de distintos países perciben su trabajo, anticipan su futuro e interpretan sus situaciones de precariedad laboral.

En esta presentación, haremos foco en el estudio que busca operativizar y formalizar dimensiones vinculadas con el Trabajo Decente construidas desde la Teoría de la Psicología del Trabajo (Duffy, Blustein, Diemer & Autin, 2016). Para ello, especialistas de Psicología de la Orientación de EEUU (Blustein, et al., 2016; Duffy, et al., 2017, Richardson, 2012) han diseñado un instrumento que indaga los aspectos objetivos y subjetivos que caracterizan el trabajo decente. Existe una tensión entre el carácter universal de la noción "trabajo decente" y su aplicación en un contexto determinado. ¿Qué cuestiones específicas se podrían pensar en Argentina sobre esta noción? ¿Cómo se articula esta propuesta aspiracional de la UNESCO con las profundas inequidades y dificultades respecto de la situación laboral que enfrentan algunos colectivos sociales?

Con miras a reconocer las particularidades y características de nuestra cultura, esta escala ha sido adaptada por nuestro equipo para su implementación en el contexto local. Desde nuestra perspectiva, resulta de vital importancia explorar y profundizar el estudio de dicha temática en los distintos contextos y poblaciones que conviven en una misma región.

A partir de su adaptación, nos proponemos conocer cómo jóvenes y adultos perciben su experiencia laboral en relación a variables que caracterizan al trabajo decente. Particularmente, y en continuidad con los estudios que venimos desarrollando, nos interesa alcanzar a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Para avanzar sobre este objetivo, se han considerado aportes de la línea de investigación que venimos desarrollando en los últimos diez años. Por un lado, los estudios sobre sentidos y significaciones de estudio y trabajo que se identificaron en jóvenes (Aisenson, et al., 2009, 2010; Legaspi, et al., 2010). Por otro, los que indagan sobre trayectorias de vida, anticipaciones de futuro y construcción identitaria en jóvenes en situación de vulnerabilidad (Aisenson, et al., 2012, 2013, 2014, 2015)

Este estudio nos brindará insumos para comprender en su complejidad la forma en que poblaciones vulnerables -que suelen quedar en los márgenes de la sociedad- perciben su realidad laboral y entienden el trabajo decente; planteándose como desafío la construcción de estrategias, abordajes y líneas de acción que apunten a la justicia social.

EL TRABAJO DECENTE COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN

El concepto de trabajo decente surge hace más de medio siglo como consecuencia de una necesidad de concientizar y generar acciones concretas de distintos sectores sociales involucrados en políticas públicas tendientes a mejorar la calidad de las inserciones laborales de una gran parte de los trabajadores y trabajadoras en el mundo. Que se encuentre actualmente en el centro de la agenda de varias organizaciones públicas y privadas da cuenta de nuevas preocupaciones, producto de las nuevas modalidades que ha adquirido el mundo del trabajo. Para poder generar acciones concretas, resulta necesario deconstruir esta noción, tomando en cuenta indicadores que provengan tanto de sus dimensiones objetivas, como de sus dimensiones subjetivas, en interacción con los contextos socioeconómicos en los que las personas desarrollan sus trayectorias laborales - como ya señalamos en la introducción. Es en este tópico en el que los trabajos de investigación y los desarrollos teóricos de la Psicología de la Orientación pueden brindar su aporte: interpelando, ampliando y modificando el concepto. Ello permitirá construir insumos para asesorar a organismos de gestión y ejecución, y proveer herramientas que favorezcan las políticas y enriquezcan las posibles acciones a implementar. Creemos que el trabajo compartido con equipos de otros países nos permitirá operar en esa dirección.

ESCALA DE TRABAJO DECENTE

Desde el enfoque de la Teoría Psicológica del Trabajo (Allan, Autin & Duffy, 2014; Blustein, 2008; Duffy, et. at, 2016), especialistas en Psicología de la Orientación (pertenecientes a algunas Universidades de Estados Unidos) diseñaron un instrumento para evaluar los componentes del trabajo decente desde una perspectiva psicológica. Esta escala (Duffy, et al., 2017) surge con el propósito de ser validada inter-culturalmente por los países que manifestaron voluntad de participar del estudio. A partir de los intercambios entre los diferentes equipos se consensuó focalizar en los aspectos culturales de cada región. De esta manera, el proyecto podría tener un mayor impacto porque conjugaría dos perspectivas: una, más general, sobre las características del trabajo decente en el mundo; y otra, más específica, enmarcada en cada región, dando cuenta de los significados construidos en cada una de las culturas en el marco de sus contextos sociales y de sus sistemas políticos y económicos locales.

La primera versión de la escala que se construyó para ser validada incluía:

1) Preguntas que indagan aspectos socio-demográficos: edad, género, situación laboral actual, antigüedad laboral, descripción de las tareas realizadas en el trabajo, si estuvo de desempleado, cuánto tiempo, nivel educativo alcanzado, ingreso promedio anual, canti-

dad de miembros de la familia que conviven y se mantienen con dicho ingreso, percepción de clase social; identificación con el país de residencia, en qué medida.

2) Escalas que evalúan la satisfacción laboral, el sentido del trabajo y las intenciones de renuncia.

3) Escala que evalúa los cinco componentes de trabajo decente: condiciones de trabajo físicas e interpersonales seguras, acceso a un seguro de salud, retribución adecuada, horas que permitan descanso y tiempo libre y valores organizacionales que sean acordes con los valores familiares y sociales del trabajador.

Con el objetivo de adaptar la escala de trabajo decente a nuestro medio, se realizó la traducción al castellano, se implementaron una serie de adaptaciones acordes a las características del mercado de trabajo y a nuestra cultura, y se incluyeron nuevos ejes de indagación referidos a las representaciones, sentidos y valoraciones del trabajo y su centralidad en la vida de las personas. Todos ellos son aspectos que venimos estudiando en nuestra línea de investigación (Aisenson, et al., 2002, 2006, 2009, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008; Legaspi y Aisenson, 2003; Legaspi, et al., 2006; Legaspi, et al, 2010).

Respecto a las adaptaciones realizadas en el apartado datos socio-demográficos:

1) Se incluyó, como opcional, los *datos personales* de contacto a los fines de poder convocarlos posteriormente a realizar una entrevista en profundidad;

2) Se incluyó una pregunta sobre la existencia de alguna *discapacidad* para visibilizar la situación laboral y cómo significa el trabajo esta población;

3) Se incluyó la opción “formación profesional” dentro de nivel educativo puesto que constituye una de las posibles formaciones no formales de nuestro sistema educativo;

4) Se incluyó la opción “changas” dentro de *situación laboral*, considerando la forma habitual que se utiliza para hacer mención a los trabajos informales que se realizan de manera esporádica;

5) En *situación laboral*, teniendo en cuenta que se podía seleccionar más de una opción, se incluyó como ítem que se destacara la “situación laboral principal”;

6) El *ingreso promedio* se consignó de manera “mensual” - que en su versión original se expresaba de manera “anual”-, respondiendo a la forma en que habitualmente se pondera a nivel local en encuestas y formularios;

7) Se incluyó una pregunta sobre “tipo de trabajo” con las opciones de “formal: en blanco”, “informal: en negro” y “ambos” con la intención de identificar en qué sector de la economía se desempeñan;

8) Se incluyó como pregunta si son “monotributistas”, puesto que en nuestro medio, en ocasiones dicha situación laboral encubre una relación de dependencia no formalizada, la cual no garantiza los derechos laborales;

9) Se incluyó la pregunta acerca de la cantidad de horas laborales semanales con la finalidad de identificar la sub y sobreocupación.

Respecto a las adaptaciones realizadas en las escalas:

1) En la escala de *intenciones de renuncia* se incorporan dos ítems que incluyen posibles escenarios locales, como ser: a) querer re-

nunciar pero no hacerlo por no tener otras opciones posibles y b) tener miedo a perder el trabajo. Esta última incluye la posibilidad de que la modificación de la situación laboral tenga causa en un factor externo y no en una decisión personal.

2) En la escala que evalúa los *componentes del trabajo decente* se incorporaron tres ítems que permiten identificar la presencia de “adquisición de competencias”, “aportes jubilatorios” y “representación sindical” en la experiencia laboral actual.

Respecto a la inclusión de nuevas escalas:

Siguiendo la línea de investigación que venimos desarrollando, incorporamos cinco preguntas. El objetivo es profundizar la exploración de las representaciones del trabajo que permitan iluminar aspectos subjetivos presentes en la concepción del trabajo decente.

1) Se incorporaron escalas sobre la *centralidad relativa* y *centralidad absoluta* del trabajo (Aisenson et al., 2006; Salanova, 1993; Peiró, 1993) con la finalidad de identificar la importancia que tiene el trabajo en comparación a otras áreas de la vida y evaluar cuán significativo es en términos generales en la vida de la persona.

2) Se incluyeron escalas que indagan cuáles son las *motivaciones para trabajar*, *las definiciones sobre qué es un trabajo* y *los aspectos valorados del trabajo* (García Montalvo y Peiró, 1999; Legaspi, et al 2006, MOW, 1987, Salanova, Gracia y Peiró, 1996).

3) Se incorporó una pregunta de respuesta abierta que indaga cuáles son los aspectos que caracterizan a las actividades laborales para ser consideradas dentro de los parámetros de trabajo decente. Esta perspectiva de abordaje cualitativo es una herramienta potente para conocer las particularidades socioculturales de cada región y sus distintos colectivos sociales. En efecto, se incluyó en la escala a partir del debate e intercambio entre los equipos participantes del estudio.

REFLEXIONES FINALES

Desde la Psicología de la Orientación se considera que los contextos de trabajo son ámbitos a través de los cuales las personas construyen sus vidas, siendo ámbitos de socialización, puesta en juego de roles sociales y de intercambios simbólicos con otros. La forma en que las personas significan las experiencias de trabajo tiene un fuerte impacto en el desarrollo de sus trayectorias y sus inserciones. Construir una conceptualización local del constructo “trabajo decente” permite problematizar el carácter universal de la noción y reconocer las significaciones específicas en un contexto particular. De este modo, incorporar el concepto en el marco de las intervenciones en orientación resulta la base de una estrategia destinada a visibilizar temáticas que amplían los recursos disponibles de las personas para entender los mundos de trabajo, apuntando a conseguir un desarrollo sostenible del individuo en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Abal Medina, P. (2014). Ser sólo un número más. *Trabajadores jóvenes, grandes empresas y activismos sindicales en la Argentina Actual*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Aisenson, D. y Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.

Aisenson, D., Batlle, S., Aisenson, G., Legaspi, L., Vidondo, M., Nicotra, D., Alonso, D. (2006). Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la Psicología de la Orientación. *Anuario de Psicología*, 13, 81-88

Aisenson, D., Aisenson, G., Alonso, D., Batlle, S., Davidzon, S., Legaspi, L.,... Vidondo, M. (2007a). De la orientación vocacional a la Psicología de la Orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios (pp. 71-95). En Castorina, J.A.; Aisenson, D.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* Buenos Aires: Editorial NOVEDUC.

Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Batlle, S., Valenzuela, V. y Polastri, G. (2007b). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. *Anuario XIV de Investigaciones Universidad de Buenos Aires*: Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología, 71- 82.

Aisenson, D., Aisenson, G., Batlle, S., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G., ... & Duro, L. (2007c). Representaciones de jóvenes que finalizan la escuela media sobre la escuela, el trabajo y el apoyo social. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Universidad de Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología, 205-208.

Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G. y Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. *Anuario de Investigaciones*, 15, 71-80.

Aisenson, G. (2009). *Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Conservatoire National des Arts et Métiers. Buenos Aires, Argentina.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., Celeiro, R., Inaebnit, V., De Marco, M., Pereda, Y. (2009). Aportes al estudio de las Representaciones Sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad media. *Anuario de Investigaciones*, 147-155.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., Lavatelli, L., De Marco, M., Moulia, L., Bailac, S., Celeiro, R., Del Re, V. (2010). El estudio y el trabajo en Jóvenes escolarizados. Diferencias por circuito educativo, nivel de escolaridad y sexo. *II Reunión Nacional de investigadores en juventudes de Argentina. RENOJA*. Salta, Argentina.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., Moulia, L., Lavatelli, L., Cura, T. (2012a). Construcción de trayectorias educativas y anticipaciones de futuro en jóvenes vulnerables. En Actas III Reunión Nacional de investigadores en juventudes de Argentina. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes. Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. Viedma, 2012. ISSN - 1851- 4871.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Moulia, L., De Marco, M., Bailac, S.,... Czerniuk, R. (2013). Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. *Anuario de Investigaciones*, 20, 115-124.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Czerniuk, R., Gómez González, N. y Báez, R. (2014). Jóvenes en la calle: temporalidad y anticipaciones de futuro. Actas IV Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina. Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente. Evento Nacional. 4, 5 y 6 de diciembre de 2014. San Luis, Argentina.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, S., Czerniuk, R., Vidondo, M.,... Gómez González, M.N. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, volumen XXII, 83- 92.

- Aisenson, G., Legaspi, L. & Valenzuela, V. (2017a). Vulnerable Youth in Argentina. Contributions to the achievement of sustainable life-paths and decent social insertions. Research and Practices. En Cohen-Scali, V.; Pouyaud, J.; Drabik- Podgorna, V.; Podgorni, M.; Aisenson, G.; Bernaud, J.L.; Moumoula, I. & Guichard, J. (Eds.) *Life and Career designing for sustainable development and decent work..* UNESCO Chair on Lifelong and Guidance- Springer (en prensa).
- Aisenson, G., Legaspi, L., Virgili, N., Vicente Miguelez, V., Valenzuela, V., Czerniuk, R. y Bailac, S. (2017c). Trabajo decente: un instrumento para explorar el constructo desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. Memorias del 13º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. *El trabajo en conflicto. Dinámicas y expresiones en el contexto actual* Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Argentina, Buenos Aires. Recuperado de http://www.aset.org.ar/2017/ponencias/17_Aisenson.pdf
- Allan, B.A., Autin, K.L. & Duffy, R.D. (2014). Examining social class and work meaning within the Psychology of Working Framework. *The Journal of Career Assessment*, 22, 543-561
- Arnsperger, C. (Junio de 2015). Making sustainable life and career choices: A view through the Lens of Existential Economics. *Conferencia Plenaria inaugural de la UNESCO Chair on Lifelong Guidance and Counseling Conference*. Wroclaw, Polonia.
- Battistini, O. (2004). El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en el proceso de construcción identitaria de los trabajadores, Buenos Aires, Prometeo.
- Bertranou, F. y Casanova, L. (2015). Trayectoria hacia el trabajo decente de los jóvenes en Argentina: contribuciones de las políticas públicas de educación, formación para el trabajo y protección social. Organización Internacional del trabajo, Ginebra, Suiza. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_454395.pdf
- Blustein, D.L. (2015). Which career and Life designing interventions to develop decent work in a fair and sustainable world economy. *Plenary Conference of UNESCO Chair on Lifelong Guidance and Counseling Conference: Career and Life design interventions for sustainable development and decent work*. Florence, Italy.
- Busso, M. y Pérez, P. (2016) *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila (CEIL-CONICET).
- Del Bono, A. y Quaranta, G. (2010) Convivir con la incertidumbre. Aproximaciones a la flexibilización y precarización del trabajo en la Argentina Actual, Buenos Aires, Ciccus- CEIL-PIETTE CONICET
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Paris: PUF.
- Dejours, C. (1993). *Travail: usure mentale, de la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris: Bayard.
- Dejours, Ch. y Gernet, I. (2014). *Psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Miño y Davila
- Duffy, R.D., Blustein, D.L., Diemer, M.A., & Autin, K.L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of counseling psychology*, 63(2), 127-148.
- Duffy, R.D. et al (2017). The Development and Initial Validation of the Decent Work Scale. *Journal of Counseling Psychology* (in press).
- García Montalvo y Peiró (1999). *Capital Humano. El mercado laboral en jóvenes: formación, transición y empleo*. España. Fundación Bancaja.
- Guichard, J. (2016). Intervenciones en el diseño de vida y trabajo para construir un mundo humano(e) sostenible. En *Studia Poradoznawcze/ Journal of Counselling*, vol. 5. ISSN 2299-4971.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2017) *Mercado de trabajo. Indicadores socioeconómicos (EPH) Segundo trimestre de 2017 (Vol. 1, n° 7)* Recuperado en http://www.indec.gob.ar/uploads/informesde_prensa/indicadores_eph_2trim17.pdf
- Jacinto, C. (1996). Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos: De la problemática estructural a la construcción de trayectorias, *Dialógica*, 1, 43-63. Río de Janeiro, Brasil.
- Jacinto, C. (2010) (Comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo-IDES.
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessesga, C. y Longo, M.E. (2005). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. Ponencia presentada en el 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. *Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).
- Legaspi, L., Battle, S., Aisenson, G., Vidondo, M., Valenzuela, V., Davidzon, M.S., Ruiz De Isaac, A., Polastrí, G. y Aisenson, D. (2006). Construcción de un instrumento desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. *XIII Memorias Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. pp 274-276. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Legaspi, L., Duro, L., Lavatelli, L., Moulia, L., De Marco, M., Schwartz, L. y Aisenson, G. (2010). Visiones y expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados, Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, 17, 181-190.
- Longo, M.E. (2005). Un tiempo incierto. La socialización en el trabajo en un contexto de transformaciones. Séptimo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).
- Longo, M.E. (2011). Heterogeneidad de trayectorias laborales y temporalidades juveniles. *Revista Cuestiones de Sociología* (7): 54-77.
- Millenaar, V. (2016). Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2014). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización, (Tesis Doctoral), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Molinier, P. (2006). *Les enjeux psychiques du travail*. Payot. Paris.
- MOW-International Research Team (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.
- Neffa, J. (2003). *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires: Lumen.
- Neffa, J. (2015). Los riesgos psicosociales en el trabajo. Contribución a su estudio. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales - CEIL-CONICET. Libro digital Recuperado en <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/11/Neffa-Riesgos-psicosociales-trabajo.pdf>
- Neffa, J. y De la Garza Toledo, E. (2010). Trabajo y modelos productivos en América Latina. Argentina, Brasil, México, Colombia y Venezuela luego de la crisis del desarrollo neoliberal, Buenos Aires, CLACSO.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1999). Memoria del director general. Conferencia Internacional del Trabajo 87ª reunión. Conferencia llevada a cabo en Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2002). Directrices Marco para afrontar la violencia laboral en el sector de la salud. Ginebra: OIT/ICN/WHO/PSI Joint Programme on Workplace Violence in the Health Sector
- Organización Internacional del Trabajo (OIT, noviembre del 2009). Reporte final del Seminario "Economía informal en Argentina: los desafíos de la Inclusión". Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2501.pdf>
- Paz, J. (2013). Segmentación del mercado de trabajo en la Argentina. en *Revista Desarrollo y Sociedad*, 72, pp. 105-156.

- Peiró, J.M. (1993). *Los Jóvenes Ante el Primer Empleo: El Significado Del Trabajo y Su Medida*. Nau Llibres.
- Richardson, M. (2012). Counselling for work and relationship. *The Counseling Psychologist*, 40, 190-242. DOI: 10.1177/0011000011406452.
- Salanova, M., Bravo, M.J., Hontangas, P., Rodríguez, I., Peiró J.M., Gracia, F.J. y Gastaldi, C. (1993). Centralidad del trabajo (pp 55-58). En Peiró, J.M., Prieto, F., Bravo, M.J., Ripio, P., Rodríguez, I., Hontangas, P. y Salanova, M. *Los jóvenes ante el primer empleo, el significado del trabajo y su medida*. Valencia: Nau Llibres.
- Schramm, F.R. (2015). Deconstruyendo el desarrollo sustentable y la alternativa de decrecimiento en la era de la globalización, *Revista Redbioética/Unesco*, año 6,1 (11): 70-79 enero-junio 2015.
- Sennett, R. (2006). *La Cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, España: Anagrama.
- Zizek, S. (2016). *Problemas en el paraíso. Del fin de la historia al fin del capitalismo*. Barcelona, España: Editorial anagrama.

PROCESOS SUBJETIVOS Y SIMBÓLICOS CONTEMPORÁNEOS Y APRENDIZAJE ESCOLAR

Alvarez, Patricia; Cantú, Gustavo

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Se presenta un proyecto de investigación que se propone: - Aportar conceptualizaciones sobre las relaciones entre los procesos psíquicos, las modalidades de producción simbólica y de aprendizaje en niños y adolescentes. - Conceptualizar las patologías de simbolización contemporáneas detallando los procesos subjetivos y simbólicos en juego. - Proponer estrategias de intervención para la transformación de las dificultades subjetivas ligadas a la producción de conocimientos. Con tal fin se diseña un estudio organizado en dos ejes diferenciales: a) a través del abordaje clínico de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje y b) a través de talleres extracurriculares para la promoción del despliegue subjetivo y simbólico de niños y adolescentes en la escuela. El análisis se focalizará en la conceptualización de las articulaciones entre la constitución narcisista, el proceso identificatorio y el aprendizaje, sus transformaciones a lo largo del proceso clínico, y las estrategias de intervención en el espacio escolar que promuevan el despliegue subjetivo y simbólico. Investigar esta temática permitirá conceptualizar el aprendizaje y sus problemáticas contemporáneas, y diseñar estrategias de intervención tanto en la clínica como en el sistema educativo para favorecer el despliegue de procesos creativos, críticos y reflexivos en producción de conocimientos de niños y adolescentes.

Palabras clave

Aprendizaje - Procesos de simbolización - Subjetividad

ABSTRACT

SUBJECTIVE AND SYMBOLIC PROCESSES AND SCHOOL LEARNING

The present research proposes: To contribute with conceptualizations about the relationships between psychic processes, the specific modalities of symbolic production and learning in children and adolescents. To conceptualize contemporary symbolization pathologies detailing the subjective and symbolic processes involved. To propose intervention strategies for transforming subjective difficulties linked to knowledge production. For that purpose, this research proposes a qualitative design in an exploratory and longitudinal outline. Therefore, this study is designed taking into account two differential axes: a) through the clinic approach of children and adolescents diagnosis and treatment of learning problems, and b) through extracurricular workshops which promote subjective and symbolic development of adolescents in high school. The analysis will be focused on producing conceptualizations about the links between narcissistic constitution, identificatory process and symbolization modalities involved in learning, their transformations along the clinic process, and intervention strategies in school space

which promote subjective and symbolic development in learning. On the one hand, researching this topic will allow to conceptualize learning and its contemporary problematics. On the other hand, it will enable to design intervention strategies in both treatment and school system in order to stimulate the subjective and symbolic development in knowledge production processes of children and adolescents.

Keywords

Learning - Symbolization processes - Subjectivity

Introducción

En este artículo se presenta el proyecto de investigación: *Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones*, dirigido por la Dra. Patricia Álvarez, Profesora responsable de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Este proyecto se propone profundizar en la comprensión de las relaciones entre los procesos psíquicos y las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje de niños y adolescentes, con el propósito de comprender los procesos de producción de conocimientos e intervenir sobre sus problemáticas desde una perspectiva compleja no estigmatizante.

Dichos propósitos derivan de las articulaciones dialógicas entre -por un lado- las problemáticas que se presentan en torno al aprendizaje en la dinámica escolar y en las consultas clínicas actuales y, -por otro- las formas de conceptualizar dichas problemáticas a partir del psicoanálisis contemporáneo.

Estado actual del conocimiento sobre el tema

Desde hace ya varios años asistimos con preocupación a un incremento constante de diagnósticos psicopatológicos en niños, niñas y adolescentes, cuya tendencia sostenida y creciente representa un necesario objeto de estudio y revisión por sus consecuencias psíquicas, subjetivas y sociales. La precocidad de estos diagnósticos (se constatan evaluaciones e intervenciones a edades cada vez más tempranas), su inespecificidad (se trata de descripciones fenoménicas basadas en datos comportamentales y/o de rendimiento académico) y la alta frecuencia con la que se acompañan de prescripciones farmacológicas, la mayoría de las veces innecesarias (Benasayag et al., 2007; Janin, 2007; Kaplan, 2005), son factores que alientan la relevancia de investigaciones que amplíen y profundicen perspectivas conceptuales de mayor complejidad sobre la temática y que procuren elaborar otras condiciones para su abordaje. De esta manera, la impulsividad, los desbordes del afecto, la des-

atención, el oposicionismo -como ejemplo de algunos malestares de la niñez y la adolescencia actuales- suelen englobarse en diagnósticos homogeneizadores y preestablecidos (Trastorno de Hiperactividad con o sin Desatención, Trastorno de Oposicionismo Desafiante, Trastornos del Espectro Autista, entre otros) que reducen a una lógica individualista y a una etiología neurobiológica (y muchas veces supuestamente genética) el padecer de un niño, objetivándolo en categorías rígidas y simplificadoras. Estas lógicas objetivantes homologan el padecimiento subjetivo a categorías nosográficas que psicopatologizan el sufrimiento propio del acontecer vital de un sujeto, no exento además muchas veces de la prescripción médica como solución eficaz que deja a un lado la pregunta por la implicancia subjetiva en la elaboración afectiva y singular de la experiencia.

En contraposición a esta perspectiva epistemológica reduccionista, la noción de Pensamiento Complejo propuesta por E. Morin (1990) posibilita la aproximación a estas problemáticas desde una mirada que realza el conflicto, la incertidumbre y la contradicción, elementos que evitan el riesgo simplista de la disyunción, o la unificación de lo diverso y heterogéneo en la explicación reduccionista (Schlemenson y Grunin, 2013). Desde una perspectiva multidimensional e interdisciplinaria, la complejidad permite evitar la causalidad única que empobrece los análisis y reduce, por ejemplo, acontecimientos psíquicos a relaciones causa-efecto lineales y deterministas, para dar lugar así a relaciones interdisciplinarias dialógicas, recursivas y heterogéneas que incluyen en su comprensión la singularidad distintiva de cada sujeto en sus modos de organización psíquica.

Si nos centramos en esta forma de pensar las problemáticas, podemos suponer relaciones complejas entre los diagnósticos predominantes en la actualidad, la dinámica del sistema educativo y la oferta socio-cultural.

Así, cuando la escuela elabora sus ofertas pedagógicas y didácticas lo hace sobre una concepción no solo del aprendizaje sino también del sujeto que aprende, presuponiendo una serie de condiciones y recursos simbólicos que los sujetos construyen en su biografía anticipada al proceso educativo (Álvarez, 2012). El aprendizaje escolar presupone entonces condiciones de inicio que implican modalidades singulares de investimentos de los objetos simbólicos sociales (que se convertirán en objeto de aprendizaje cotidiano en el aula), de recursos de pensamiento para poder abordarlos y del deseo y la curiosidad necesaria para convertir los problemas de conocimiento en interrogantes personales significativos (Álvarez y Cantú, 2017).

Pero en algunos casos, existe un desfase entre -por un lado- las formas de pensamiento y las modalidades de funcionamiento psíquico supuestas y esperadas por la institución escolar y -por otro- aquellas formas y modalidades predominantes en los niños y jóvenes actuales (Álvarez 2010; Cantú, 2012; Álvarez y Cantú, 2011). Esto hace que muchas veces se sancionen las diferencias como déficits y se diagnostique como tal aquello que no es sino una modalidad de funcionamiento, no solamente acorde con la oferta simbólica de nuestro tiempo (Corea y Lewkowicz, 2004; Arfuch, 2002; Piscitelli, 2002; Roszak, 2005; Tisseron, 2006) sino incluso necesaria para el desempeño social del sujeto en el contexto actual (Hautefeuille, 2010; Tisseron, 2012; Sibilia, 2012; Álvarez y Cantú, 2017). Esto no

significa que no existan situaciones en las que las problemáticas subjetivas singulares se entran de tal modo que no solo obstaculizan el desempeño escolar, sino que fundamentalmente hacen que el pensamiento fracase en su función de interpretar la problemática afectiva de una forma metabolizable para el sujeto. Estas problemáticas singulares requieren de una perspectiva clínica que no estigmatice a los sujetos en diagnósticos clasificatorios sino que permita una comprensión de la complejidad de los procesos psíquicos involucrados.

En ese sentido, distintos autores representativos del Psicoanálisis Contemporáneo como Piera Aulagnier (1977), Cornelius Castoriadis (1993, 1998, 2005), André Green (1996, 2005, 2010^a, 2010b, 2012, 2014) han realizado desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI aportes que consideramos sustanciales en relación a las complejas relaciones que se establecen entre las transformaciones histórico sociales y los procesos subjetivos singulares, haciendo especial hincapié en la problemática de la constitución y despliegue del pensamiento, los procesos de simbolización y los avatares que los mismos presentan en la actualidad.

Es desde este enfoque que la Psicopedagogía Clínica comprende al aprendizaje como un proceso complejo en el cual sujeto y objeto se constituyen y transforman recíprocamente. Por eso *aprender* no implica simplemente reproducir ni copiar aquello proveniente de la realidad exterior ni tampoco apropiarse pasivamente de contenidos o instrumentos ofertados por otros, sino que se trata de un proceso activo de producción de sentido singular, y en articulación constante con el trabajo identificatorio (Álvarez, 2010).

Estas modalidades subjetivas de aprendizaje de cada niño involucran procesos de producción simbólica (Schlemenson, 2009; Álvarez, 2010) a través de los cuales un sujeto interpreta y da sentido tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica. Lo que vuelve a un aprendizaje significativo es la posibilidad de que la apropiación de los objetos sociales y culturales se acompañe de la oportunidad de otorgar sentido a la propia experiencia. Esto depende de los recursos simbólicos disponibles para un niño, no sólo en su capacidad para interpretar al mundo sino también para metabolizar su propia experiencia afectiva con los objetos (Álvarez, 2012). En investigaciones anteriores (Schlemenson y Álvarez, 2014-2017), sostuvimos que el afecto (Green, 1996, 2011), en tanto energía psíquica, es la fuerza que motoriza y vectoriza al psiquismo en búsqueda de oportunidades de satisfacción. En ese sentido se mostró la importancia de una perspectiva compleja que no escinda la subjetividad del proceso de producción de conocimientos, tanto en las prácticas educativas como en las intervenciones clínicas.

A partir de los resultados de dichas investigaciones se abren nuevos interrogantes que se centran en la necesidad de indagar cuáles son los requisitos subjetivos y simbólicos para el aprendizaje escolar en la actualidad, (ya que las características epocales presentes suponen nuevas formas de producción simbólica cuyos requisitos psíquicos es necesario indagar), y específicamente cuáles son las condiciones psíquicas para que los procesos subjetivos favorezcan el despliegue de la imaginación y la reflexión en el aprendizaje escolar en las condiciones actuales. Consideramos que el trabajo de representación tiene como función la metabolización de las problemáticas afectivas creando sentido subjetivo singular

para interpretar la experiencia libidinal. Desde este punto de vista, es necesario construir una concepción de aprendizaje ligada a la producción de sentido singular en articulación constante con el trabajo identificatorio y la problemática narcisista. De ese modo se espera poder intervenir de formas más precisas y específicas para producir transformaciones en las dificultades que pueden obturar los procesos de producción simbólica en cada sujeto. Comprender dichas dificultades a partir de los procesos psíquicos involucrados permitirá considerarlas en sus especificidades, sin estigmatizar a los sujetos ni desconocer su carácter problemático.

Objetivos e hipótesis de la investigación

Este proyecto se propone profundizar en la comprensión de las relaciones entre los procesos psíquicos y las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niños y adolescentes, con el propósito de comprender los procesos de producción de conocimientos e intervenir sobre sus problemáticas desde una perspectiva compleja no estigmatizante. Para ello se presentan en primer lugar las hipótesis que entran las relaciones conceptuales entre los distintos procesos involucrados.

Trama de hipótesis que fundamentan los interrogantes de esta investigación:

Las condiciones psíquicas necesarias para los procesos de simbolización se constituyen desde el inicio de la vida en la trama de relaciones intersubjetivas sostenidas por los adultos a cargo de la crianza.

Esa trama intersubjetiva de inicio denominada por Green "función encuadrante", genera las condiciones de posibilidad para la elaboración intrapsíquica de una matriz potencial en el *infans*, que contiene los límites internos de un campo psíquico que favorece el desplazamiento y la sustitución y hace tolerable la excitación pulsional y soportable la demora de satisfacción.

Las relaciones intersubjetivas tempranas enmarcan las experiencias erógenas y los recursos simbólicos para elaborarlas.

La experiencia psíquica desde el inicio está atravesada por conflictivas entre los destinos pulsionales, la alteridad radical entre pulsión y objeto y las diversas formas de trabajo representativo necesarias para elaborar la complejidad irreductible de dicha experiencia.

La conflictiva psíquica caracteriza la heterogeneidad de la experiencia y pone siempre en complejas relaciones de tensión las demandas pulsionales y los objetos posibles de satisfacción.

La actividad representativa elabora formas diversas para la interpretación de la conflictiva en un trabajo de metabolización que implica su homogeneización en la construcción de un sentido subjetivo que la vuelve reconocible para el sujeto.

Ese trabajo interpretativo construye procesos de simbolización que se definen como procesos complejos y heterogéneos que articulan formas diversas de trabajo representativo y de investimentos de objetos para crear sentido.

Los procesos de simbolización involucran los trabajos de imaginación y de reflexión como condiciones indispensables para la creación de sentido en articulación con las significaciones sociales.

El *trabajo de la imaginación* es entendido como actividad figurativa, creadora y radical que combina y entrelaza diversas materialidades

expresivas (afectos, emociones, imágenes, palabras) orientadas a la construcción de pensamientos.

El *trabajo de reflexión* se constituye como la vuelta necesaria del pensamiento sobre sí mismo, para cuestionarse sus presupuestos y sus fundamentos, para interrogarse sobre sus contenidos y para crear nuevas figuras de lo pensable.

La articulación de los procesos imaginativos y reflexivos en los trabajos de simbolización implica una objetualización de la interpretación de la experiencia.

La función objetualizante es una construcción de una expectativa anticipada de satisfacción. Se caracteriza por su desplazamiento y su metaforización ilimitada y abarca el proceso por el cual aspectos del funcionamiento psíquico alcanzan el rango de objetos, incluyendo el propio trabajo del pensamiento.

La interpretación de la experiencia, al ser siempre una metabolización de la conflictiva, tiene una función imprescindible para el mantenimiento de una cierta unidad y estabilidad reconocidas por el sujeto con una función identitaria.

Por lo tanto, la elaboración de las relaciones conflictivas entre la actividad pulsional, el trabajo representativo y la organización identificatoria resultan para cada sujeto en la construcción de una modalidad de simbolización que está al servicio tanto de su estabilidad narcisista como del abordaje de sus objetos.

Este trabajo elaborativo es condición de lo pensable: la elaboración de juicios es una función que articula el pensamiento en su dimensión lógica secundaria y objetivable con la organización subjetiva identitaria.

Las articulaciones conceptuales entre los procesos psíquicos, las modalidades de producción simbólica y el aprendizaje en la escuela, podrían constituirse en la base para la elaboración de nuevas estrategias de intervención tanto en el campo clínico como en el aula, para la transformación de las dificultades subjetivas ligadas a la producción de conocimientos.

En articulación con estos supuestos, se abren interrogantes específicos que orientarán la investigación.

Interrogantes de la investigación

¿Cuáles son los procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos que el aprendizaje escolar requiere de cada sujeto?

¿Cuáles son las condiciones psíquicas para que los procesos subjetivos favorezcan el despliegue de la imaginación y la reflexión en el aprendizaje escolar?

¿Cómo se desenvuelven los trabajos psíquicos a partir de los cuales cada sujeto interpreta su experiencia y a la vez construye las modalidades de simbolización necesarias para el aprendizaje?

¿Cómo se articulan las dimensiones identitarias y narcisistas con los procesos de simbolización?

¿En qué casos estas articulaciones podrían devenir en obstáculos para el aprendizaje?

¿Cómo conceptualizar las patologías contemporáneas a partir de una perspectiva de la complejidad y la singularidad que se diferencie de una perspectiva nosológica estigmatizante?

¿Cómo promover transformaciones sobre las problemáticas de aprendizaje en el encuadre psicopedagógico clínico y en el espacio escolar teniendo en cuenta las dimensiones mencionadas?

Objetivos generales:

- Aportar conceptualizaciones sobre las relaciones entre los procesos psíquicos, las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niños y adolescentes desde una perspectiva compleja.
- Conceptualizar las patologías de simbolización contemporáneas detallando los procesos subjetivos y simbólicos en juego, para evitar la estigmatización y la homogeneización de las dificultades en el aprendizaje.
- Proponer nuevas estrategias de intervención para la transformación de las dificultades subjetivas ligadas a la producción de conocimientos.

Objetivos específicos:

- Producir conceptualizaciones sobre los trabajos subjetivos ligados a la constitución narcisista y a las modalidades de simbolización que intervienen en el aprendizaje.
- Producir conceptualizaciones sobre las relaciones entre los avatares del proceso identificatorio y el investimento del aprendizaje en la escuela.
- Producir conceptualizaciones sobre las problemáticas de la subjetividad contemporánea que obstaculizan el aprendizaje.
- Conceptualizar las transformaciones en las problemáticas narcisistas e identificatorias que obstaculizan la producción simbólica a lo largo del proceso clínico.
- Producir conceptualizaciones sobre nuevas estrategias de intervención en el espacio escolar que promuevan el despliegue subjetivo y simbólico en el aprendizaje.

Metodología

La presente investigación tiene como objetivos centrales: Aportar conceptualizaciones sobre las relaciones entre los procesos psíquicos, las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niños y adolescentes desde una perspectiva compleja. Conceptualizar las patologías de simbolización contemporáneas detallando los procesos subjetivos y simbólicos en juego, para evitar la estigmatización y la homogeneización de las dificultades en el aprendizaje. Y proponer nuevas estrategias de intervención para la transformación de las dificultades subjetivas ligadas a la producción de conocimientos.

Para ello se propone un diseño cualitativo (Schwartz, H. y Jacobs, J. 1996, Taylor, S. y Bodgan, R. 1992) que busca elaborar mediaciones conceptuales entre hipótesis teóricas complejas e indicadores y descriptores de los procesos en estudio, en un esquema exploratorio y longitudinal (Forni y otros 1993, Samaja, J., 1993, Vasilachis De Giardino, 1992) realizando la perspectiva de la dinámica procesual para describir las transformaciones significativas de las dimensiones de análisis en un periodo de tres años (Ginzburg, C., 1999, Gonzalez Rey, F., 2006).

Con tal fin se diseña un estudio organizado en dos ejes diferenciales: a) a través del abordaje clínico de diagnóstico y tratamiento de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje y b) a través de talleres extracurriculares para la promoción del despliegue subjetivo y simbólico de niños y adolescentes en la escuela.

Perspectivas

Las investigaciones llevadas a cabo por el equipo desde 1988 convergen en abordar las articulaciones entre la dinámica intrapsíquica y la dinámica intersubjetiva en los procesos de aprendizaje, considerando que las modalidades con las que cada sujeto produce conocimientos son singulares y se construyen a lo largo de su historia subjetiva, constituyéndose en marcos identificatorios singulares. De allí que en el proyecto actual se ha decidido focalizar en las relaciones entre las problemáticas narcisistas e identificatorias y la producción de conocimientos, como eje de indagación que permitirá por un lado conceptualizar el aprendizaje y sus problemáticas contemporáneas, y por otro diseñar estrategias de intervención tanto en la clínica como en el sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización*. Bs. As., Ed. Teseo.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2011). "Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica". En: *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, UBA. Volumen XVIII, Tomo I, Año 2011, pp. 153-160.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2017). "Subjetividad y simbolización en la escuela. Problemas y perspectivas de trabajo". En Álvarez, P. et al *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Entreideas.
- Álvarez, P. (2012). "La complejidad de los problemas de simbolización y aprendizaje contemporáneos. Nuevos aportes para la investigación." Edición digital de la Revista Contextos de Educación. Volumen 12 Edición Especial Monográfico sobre Psicopedagogía: En memoria de Mónica Valle. ISSN 1514-2655 <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>
- Angenot, M. (2010.) *El Discurso Social-Los límites de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Aportes desde la clínica y la educación. Buenos Aires: Noveduc.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Bs. As., FCE.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. (V. Fischman Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Benasayag, L. y Dueñas, G., comps. (2007). *Invención de enfermedades. Traiciones a la salud y la educación. La medicalización de la vida contemporánea*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cantú, G. (2012). "Los usos de las nuevas tecnologías: notas para un análisis metapsicológico". En: Revista "*Psicoanálisis*", APdeBA, Vol. XXIV, Nro. 2, Octubre 2012 pp. 275-298.
- Castoriadis, C. (1993). "Lógica, imaginación reflexión" en Dorey y otros: *El inconciente y la ciencia* (J. L. Etcheverry Trad.) Buenos Aires Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. (L. Lambert Trad.) Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable* (J. Algasi Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). "El agotamiento de la subjetividad pedagógica", en *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Bs.As., Paidós.
- De Sousa Campos, G.W. (2001). *Gestión en Salud. En defensa de la Vida*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Forni y otros (1993). *Métodos cualitativos II: la práctica de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Centro editor de América Latina.
- Foucault, M. (1984). *Nacimiento de la Biopolítica*, Buenos Aires, FCE.

- Ginzburg, C. (1999). *Mitos, Emblemas e Indicios. Morfología e historia*. Barcelona Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1986).
- Gomezjara, F. y Pérez, R. (1984). *El diseño de la investigación social*. México: Ediciones Nueva Sociología.
- Gonzalez Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y Subjetividad*. Guatemala: Editorial ODHAG.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo* (L. Lambert trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada* (I. Agoff Trad.) Buenos Aires: Eudeba.
- Green, A. (2010a). *Illusions et désillusions du travail psychanalytique*. Paris: Odile Jacob.
- Green, A. (2010b). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (2011). *Du signe au discours. Psychanalyse et théories du langage*. Paris: Ithaque.
- Green, A. (2012). El encuadre psicoanalítico: su interiorización en el análisis y su implicación en la práctica. *Revista de Psicoanálisis*. Green en APA: Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Buenos Aires: Asociación Psicoanalítica Argentina. Tomo LXIX, Marzo 2012, Nro. 1. Pp. 1-24.
- Green, A. (2014). *¿Por qué las pulsiones de destrucción o de muerte?* Buenos Aires: Amorrortu.
- Hautefeuille, M. y D. Véléa (2010). *Les addictions à Internet*. Paris, Payot.
- Janin, B., Vasen, J. y Fusca, C. comps. (2017). *Dislexia y dificultades de aprendizaje*.
- Kaplan, C. (2005). "Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?" en Llomovate y Kaplan (comps.). *Desigualdad educativa. La Naturaleza como pretexto*. Bs. As., Noveduc.
- Ley Nacional de Salud Mental No 26657, Argentina 2011, Ministerio de Salud, Presidencia de La Nación.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires, Paidós.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. 2001, 4ª reimpresión, 1º ed. Gedisa, Barcelona.
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0*. Buenos Aires, Paidós.
- Púllice G. y otros (2000). *Investigación - Psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Roszak, T. (2005). *El culto a la información*. Barcelona, Gedisa.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. y Álvarez, P. (2014-2017). *Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje*. Proyecto de investigación subsidiado por UBACyT.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1996). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad* (C. Villegas García Trad.) México: Trillas.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o Paredes?, la escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Stolkiner, A. (2013). "Medicalización de la vida, sufrimiento subjetivo y prácticas en salud mental" en Lerner, H. (comp.). *Los sufrimientos. Diez psicoanalistas. Diez enfoques*. Buenos Aires: Psicolibro, FUNDEP.
- Sverdlik, M. (2010). *La creación del pensamiento en los orígenes*. Buenos Aires: Teseo.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tisseron, S. (2012). *Rêver, fantasmer, virtualiser. Du virtuel psychique au virtuel numérique*. Paris: Dunod.
- Tisseron, S. et al. (2006). *L'enfant au risque du virtuel*. Paris, Dunod: 7-38.
- Urribarri, F. (2013). *Dialoguer avec André Green. La psychanalyse contemporaine, chemin faisant*. Les Éditions d'Itaque: Paris.
- Vasilachis De Giardino, I. (1992). *Métodos cualitativos I Los Problemas teórico-epistemológicos* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

EL ROL DEL PSICÓLOGO EN FORMACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS SITUADOS

Astinzá, Silvia; Lopez Cross, Daiana Yasmin; Erausquin, Cristina
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presenta el relato de la experiencia pedagógica que llevamos a cabo las docentes de Trabajos Prácticos de la Asignatura Psicología Educacional II, de la Carrera de Psicología, dentro del proceso formativo de futuros psicólogos y el Trabajo de Campo realizado en ese marco. El problema que dio origen a la experiencia fue una reconceptualización del trabajo de campo en la citada asignatura. El desafío era transformar los modos habituales de hacer en una de las instancias fundamentales de la materia, para posibilitar la práctica situada de psicólogos en formación, produciendo saberes implicados, en la misma situación educativa, juntamente con docentes y actores psicoeducativos, en una institución concreta: un Centro Educativo Complementario del Conurbano Bonaerense. Otro problema estrechamente relacionado con el primero fue: ¿Cómo construir y enriquecer, a través del potencial transformador de las TIC, esta experiencia formativa? ¿Cómo recuperar experiencias, al servicio del trabajo actual y futuro de los psicólogos en formación? ¿Cómo dejar registro de dichas experiencias y convertirlas en memoria colectiva?

Palabras clave

Convivencia - Apropiación - Empoderamiento - Experiencia

ABSTRACT

THE ROLE OF THE PSYCHOLOGIST IN TRAINING IN SITUATED EDUCATIONAL CONTEXTS

This paper presents the story of the pedagogical experience carried out by teachers of Practical Works of the Subject Educational Psychology II, of the Psychology Degree, within the training process of future psychologists and field work. in that framework. The problem that gave rise to the experience was a re-conceptualization of field work in the subject. The challenge was to transform the habitual ways of doing in one of the fundamental instances of the subject, to make possible the situated practice of psychologists in formation, producing knowledge involved, in the same educational situation, together with teachers and psychoeducational actors, in a specific institution: A Complementary Educational Center of the Buenos Aires Conurbano. Another problem closely related to the first was: How to build and enrich, through the transforming potential of ICT, this formative experience? How to recover experiences, at the service of the current and future work of psychologists in training? How to record these experiences and turn them into collective memory?

Keywords

Coexistence - Appropriation - Empowerment - Experience

Introducción.

La experiencia realizada en el espacio de articulación teórico-práctica del Trabajo de Campo de la asignatura Psicología Educacional II, se enmarca en el trabajo del Proyecto de Investigación UBACYT 2016-2018 “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”, que dirige la Mg. Cristina Erausquin. En dicha experiencia, se da continuidad a la indagación e intervención psicoeducativa iniciada en 2015 en la mencionada Asignatura. Se reelaboran las indagaciones llevadas a cabo por *Psicólogos en Formación* en el Trabajo de Campo de la Asignatura Psicología Educacional II, cuyo dictado está a cargo de la Prof. Cristina Erausquin, en el marco de un proceso de co-construcción con docentes del Centro Educativo Complementario en torno a la conformación de un sistema de convivencia institucional. En el presente trabajo, nos centramos en el potencial del espacio del campo para la apropiación y construcción del rol del Psicólogo situado en instituciones educativas. Como señalamos en un trabajo anterior (Astinzá, López Cross, 2017), en el Trabajo de Campo se genera un espacio de intercambio, reflexión y análisis entre docentes y “psicólogos en formación”, junto con actores educativos y psicoeducativos de las instituciones implicadas. A través del dispositivo constituido, los alumnos de la asignatura, *psicólogos en formación*, confrontan conceptualizaciones con problemas experimentados y surgidos en contexto, tomando contacto con los actores sociales involucrados.

Desarrollo.

Psicología Educacional hoy. ¿Qué implica ser psicólogo en una institución educativa? ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta este rol en las actuales condiciones de época? Durante mucho tiempo el rol del psicólogo educacional se reducía a habitar los llamados “Gabinetes”, donde de forma más bien pasiva recibían una serie de demandas que debían resolver estratégicamente, a fin de acallar el problema. “*Históricamente la Psicología educacional se caracterizó por la preocupación por el estudio de las diferencias individuales, la elaboración de diagnósticos y el tratamiento de los niños problemáticos*” (Erausquin, 2013). A partir de los años ‘70 se promueve un giro del esquema tradicional individualizador, a la consideración del sujeto en contexto e integrado a la situación, eligiendo nuevas unidades de análisis. Diversas lecturas y discursos nos sitúan en las actuales condiciones del trabajo psicoeducativo en los contextos escolares, signados por procesos de crisis, desigualdad, fragmentación, atribuciones deficitarias sobre la educabilidad de los sujetos. Si la enunciación de la crisis conduce a la victimización, cul-

pabilización o patologización de los sujetos, el problema se sigue recortando sin incluir a la escuela y sus modos de organización en tanto que nuestras herramientas teóricas mostrarán su insuficiencia a la hora de intervenir.” (Ministerio de Educación, p.12).

Nuevos posicionamientos teóricos, pensamientos y prácticas psicoeducativas al interior de las instituciones educativas, así como el marco normativo nacional y jurisdiccional respecto de la labor de equipos profesionales en instituciones educativas, nos interpelan en la necesidad de redefinir procesos formativos en nuestra asignatura, que potencien y fortalezcan la inserción de futuros psicólogos al interior de equipos interdisciplinarios, situados en una trama institucional, convocados a intervenir junto con otros actores educativos ante problemas complejos. (Ley de Educación Nacional, Resolución del CFE N°239/14). Estos equipos de orientación trabajan en el ámbito educativo, desarrollando intervenciones de múltiples maneras, junto a quienes cotidianamente llevan adelante la labor de enseñar, dirigir las instituciones y sostener las trayectorias escolares de sus alumnos.

Trabajo de Campo en Centros Educativos Complementarios.

Como docentes de Psicología Educativa en la Carrera de Psicología, nos vimos interpeladas por la necesidad de reorientar el Trabajo de Campo de la asignatura, reconfigurando los modos habituales de llevarlo a cabo de modo de posibilitar que los futuros psicólogos, en diálogo con los docentes de un Centro Educativo Complementario del Conurbano, pudieran problematizar cuestiones relativas a la construcción de la convivencia, el respeto por la diversidad y la educación sexual integral. Los Centros Educativos Complementarios (en adelante CEC) son estructuras territoriales de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires. (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Misiones y Funciones de los CEC, 2017). En su **Propuesta Curricular**, que se transversaliza con los Diseños Curriculares de los diferentes niveles de enseñanza, se articulan ejes de problematización que incluyen la construcción de lazos sociales y comunitarios, el cuidado de sí y la salud.

Escenas y fragmentos de voces ya recogidas por otros estudiantes en cohortes anteriores fueron disparadores y movilizados del análisis y problematización por parte de *psicólogos en formación*, en torno al particular entramado de diversidad, lazo social e inclusión que atraviesa y entrelaza el CEC. De acuerdo con el enfoque de la Cátedra, *“la problematización supone mirar la situación de intervención, interrogando supuestos, naturalizaciones y avanzar en líneas de análisis que propongan otras miradas sobre la escuela y sus formatos, sobre los sujetos, la enseñanza, el aprendizaje, los contextos y las intervenciones, tomando contacto con los actores sociales involucrados.”* (Guía del Trabajo de Campo Psicología Educativa II. 2016, p.4). En este sentido la problematización implica abrir nuevos sentidos, repensar lo supuestamente pensado, establecer nuevas relaciones entre los hechos, hacer otras preguntas. (Nicastro y Greco, 2009)

Enfoques socioculturales. Apropiándose de los enfoques socioculturales de raigambre vigotskiana y los desarrollos de la Tercera generación de la Teoría de la Actividad de Engeström (2001), que conciben los procesos de aprendizaje y desarrollo inescindiblemente constituidos en el seno de sistemas de actividad heterogéneos,

complejos y dinámicos, que van más allá de acciones individuales, los y las estudiantes procuraron visibilizar tensiones, voces, movimientos entre los distintos *sistemas de actividad* que interactúan en el CEC. Como señala Erausquin (2013), las tensiones, las contradicciones existentes y las insatisfacciones con un modo habitual de hacer, pueden dar lugar a ciclos expansivos y a la inter-agencialidad, construyendo estructuras colaborativas para producir cambio. (Erausquin, 2013). Fue un trabajo que posibilitó acercar posiciones y potencializar intervenciones de actores educativos y psicoeducativos. Acercar posiciones no supone que todos los actores piensen lo mismo, pero propone compartir escenarios donde se despliegue la colaboración y una diversidad de miradas hacia la resolución conjunta de un problema en el marco educativo. La experiencia de co-construcción del Trabajo de Campo invita al *Psicólogo en Formación* a iniciar el camino hacia el trabajo en colaboración con otros mediante el enriquecimiento que aporta la diversidad de perspectivas (Erausquin, 2014). En los espacios de trabajo, se procuró reconocer las contradicciones y tensiones propias del campo educativo, propias de cada grupo heterogéneo, de cada encuentro con los otros, y hacerlas hablar en un escenario compartido.

Convivencia, Educación Sexual Integral y TIC. Así, las escenas pedagógicas, tanto en el espacio de la Comisión como en el Centro Educativo Complementario, revelaron lecturas, análisis de entrevistas, que provocan diversas resonancias. Exploramos y discutimos los conceptos de inclusión, diversidad, convivencia, la relación entre los marcos normativos y las prácticas de la ESI, los valores que supone el construir “el vivir juntos” en una institución educativa, y construimos interrogantes sobre la propuesta pedagógica del CEC. En instancias no presenciales, los estudiantes escribieron colaborativamente, a través de Google Docs, una herramienta de edición online, los *guiones* de los encuentros a realizar, el encuentro de reflexión y discusión con docentes del CEC y los guiones de las actividades dirigidas a los distintos Grupos de concurrentes alumnos del CEC. La posibilidad de escribir colaborativamente a través de un entorno virtual reveló para nosotras el enorme potencial de las TIC para favorecer la comunicación y el aprendizaje grupal, es decir para la creación conjunta de conocimiento. En estas instancias de trabajo, las TIC constituyen un potencial enriquecedor que transformó nuestras habituales prácticas de enseñanza.

Comunidades de Aprendizaje. Con el transcurso de las clases, observamos que el aula empezaba a constituirse en una *comunidad de aprendizaje*, colaborativa y constructiva, en la que la comunidad toda y cada miembro de ella ayudaban a los otros en la consecución de los objetivos. Para fundamentar las propuestas, los estudiantes también realizaron procesos de búsqueda en la Web de Normativas nacionales y provinciales que regulan la intervención de los equipos de Orientación Escolar. Para orientar ese proceso, propusimos *guías*, con sugerencias de portales o sitios de confianza y promovimos la criticidad en los procesos de búsqueda. Otros recursos digitales estuvieron disponibles en un repositorio en Google Drive, la carpeta compartida: materiales bibliográficos, registros de observación y entrevistas, videos del CEC, etc. Los y las estudiantes se interrogaban acerca de: ¿Qué representa convivir para los actores educativos del CEC? ¿Qué propuestas pedagógicas tienen para fomentar la convivencia? ¿Cómo reaccionan ante una

situación conflictiva dentro del grupo? ¿Cómo implementaron la ley de Educación Sexual Integral? ¿Qué aspectos de la ley utilizan para planificar sus proyectos áulicos? ¿Cómo impactan las representaciones sociales sobre género y sexualidad en la convivencia en el CEC? ¿Qué representaciones tienen los docentes y cómo afectan la enseñanza de la ESI? ¿Qué representaciones presentan los alumnos? ¿Cuál es su origen? ¿Son escuchadas o negadas? ¿Se generan violencias a partir de estas visiones?

A partir de la experiencia pedagógica, se ha observado cómo los psicólogos en formación desarrollan y construyen su rol, como mediante la elaboración del Trabajo de Campo y el posterior desarrollo de una intervención conjunta y específica, se empoderan y motivan para el trabajo en contextos educativos, allí donde esos escenarios aún no estaban pensados ni imaginados. Al recuperar las voces de estudiantes del año 2017, los mismos expresaban que pudieron aprender con otros, con sus colegas y docentes, en un contexto situado. A su vez la intervención efectuada en el Centro Educativo Complementario les permitió empoderarse y posicionarse como psicólogos educacionales. Asimismo, la construcción escrita del Informe del Trabajo de Campo, monitoreada y sostenida por las docentes y mediada pedagógicamente por las nuevas tecnologías, posibilitó el ensayo del ejercicio del rol.

Práctica situada. Docentes y psicólogos en formación se sumergen en un proceso complejo que entraña una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo (Anijovich y Cols, 2009) en una intervención que supone una práctica situada. La formación de profesionales no puede quedar encapsulada en el mundo pedagógico, puesto que debe conectarse con las problemáticas del mundo contemporáneo, reconociéndose, reflexionando y actuando sobre ellas (Souto, 2006).

Dispositivo de formación. Hemos guiado y promovido el compromiso con la producción de nuevos conocimientos, y con la profundización, análisis crítico y contextualización de los existentes, a fin de contribuir a la construcción de hipótesis educativas mediante la consolidación de *aprendizajes significativos* (Ausubel, Novak, Hanesiaj, 1993. En: Davini, 2008). En una búsqueda de saber-hacer en la que docentes y psicólogos en formación se reconocen mutuamente, la experiencia del trabajo de campo situada en una institución concreta ofrece un *dispositivo de formación* que apunta a generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen en ellas se modifiquen. A través de la interacción con los otros, el encuentro consigo mismos, a partir de la asunción del rol de actores psi en intervención, adaptándose a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos co-construidos, desarrollando competencias para la acción (Anijovich y Cols, 2009). Nos referimos entonces a un *trabajo artesanal* que propone hacer surgir las “pasiones alegres”: generar condiciones de experiencia, aventurarse a lo novedoso, a lo inesperado.

Desde un enfoque constructivista del proceso, se recupera en el grupo clase-psicólogos en formación, la experiencia de construcción del Trabajo de Campo y la enseñanza de la materia Psicología Educativa, ponderando el aprendizaje previo, al revisar, resignificar y recontextualizar conocimientos y esquemas referenciales ya adquiridos, y reorganizarlos críticamente, a través de la interacción con docentes, con sus pares, y de la apropiación de nuevos instru-

mentos de mediación. Sabemos que el sujeto que aprende no es mero receptor de la información que recibe, sino que la selecciona, transforma y reconstruye, integrándose a la estructura de conocimiento que posee y adecuándose a sus necesidades, expectativas (Davini, 2008). Por lo tanto, uno de los propósitos que tuvimos como docentes fue generar un ambiente que recupere la experiencia vital del psicólogo en formación, en un espacio democrático, de participación y colaboración conjunta, mediante la circulación horizontal del saber, apelando a la construcción de verdaderas *comunidades de aprendizaje*.

Durante el proceso de elaboración del trabajo de campo, docentes y psicólogos en formación participaron de un trabajo colaborativo, lo que por otra parte constituía una instancia de evaluación del Trabajo de Campo, resignificando experiencias previas vitales de cada aprendiz, a fin de generar nuevas estructuras funcionales significativas para su desempeño cotidiano-profesional, tomando como campo de acción el ámbito educativo.

Andragogía. A partir de la concepción del aprendiz adulto activo, autónomo, con bagaje cultural, experiencias previas, alto grado de motivación, se pensó el desarrollo flexible y adaptado del Trabajo, bajo los términos del concepto de Andragogía. Para ello se implementaron recursos y estrategias pedagógicas contextualizadas, como el trabajo en el CEC, y se pensaron otros recursos, basados en la resolución de casos, la presentación de problemas o escenas situacionales, el debate grupal y las producciones colaborativas.

A partir de este enfoque teórico establecimos, en tanto docentes a cargo de una comisión de Trabajos Prácticos, que todas las actividades y estrategias metodológicas estuvieran destinadas a generar en el *adulto aprendiz* una suerte de implicación de su propio aprendizaje, no sin una guía u orientación por nuestra parte como facilitadoras del aprendizaje. El formar parte de una experiencia de co-construcción, es inherente a la apropiación e implicación con el rol de actor psicoeducativo. Como afirma Smolka (2010, p.46 y 47), son las relaciones con otros, las relaciones sociales en las que el individuo está inmerso, las que pueden explicar sus modos de ser, actuar y pensar. Por consiguiente, las significaciones de la acción humana deben enfocarse considerando cómo se producen múltiples significados y sentidos, transformándose en prácticas significativas, según las posiciones y los modos de participación de los sujetos en las mismas.

Sabemos que la *educación para adultos* propone un aprendizaje no autoritario, que habilite la relación de la educación con la vida, mejorando la calidad de esta última, mediante el desarrollo de competencias pertinentes a los diversos campos de inserción social-laboral del adulto. Será el aprendiz adulto el que disponga de cierta necesidad de saber, posea un autoconcepto como ser responsable, cuente con disposición para aprender, motivado por indicadores externos (empleo, ascensos, etc.) así como internos, autoestima, mejor calidad de vida. Durante la experiencia como docentes, en estos últimos años, observamos cómo el trabajo colaborativo, en los espacios de comisión de trabajos prácticos, funcionaba como enriquecedor de las actuales labores de futuros egresados insertos en el ámbito educativo. Esto se refleja en algunas voces de estudiantes del curso de verano 2018, que en la devolución expresaban: “*Soy Acompañante terapéutica y no tenía ningún conocimiento so-*

bre cómo intervenir y posicionarme en mi tarea diaria, me llevo muchas herramientas”, “Soy docente de inglés y sinceramente estaba descreída del sistema, al pensar una intervención me dieron ganas de volver al sistema educativo”, “Soy Maestra Integradora, me llevo muchos aportes para pensar en mi práctica actual”.

Evaluación Procesual. La práctica docente nos convoca a reflexionar sobre nuestro accionar, acción y reflexión se reflejan como dos caras de una moneda. La propuesta invita a comprender y acompañar al futuro egresado en un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje mediado y sostenido por el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Ello nos permite realizar junto al grupo clase una *evaluación procesual*: “la evaluación formativa acompaña las distintas actividades del aprendizaje de los alumnos y orienta para tomar decisiones en la marcha del proceso” (Davini, 2008, p.216). A través del trabajo colaborativo en la plataforma Google Docs. los psicólogos en formación comenzarán el escrito de su trabajo de Campo, contando a lo largo del cuatrimestre con un seguimiento. La retroalimentación (*Feedback*) posibilita tanto a los docentes como a los alumnos ajustar tareas propias del proceso enseñanza aprendizaje. Mediante la corrección continua del escrito compartido, identificamos la apropiación de contenidos, reconocemos errores, brindamos ayudas, reprogramamos actividades. Las TIC se constituyeron en herramientas para enriquecer la presentación de los contenidos, conoverlos con una imagen o una escena. Al mismo tiempo, las TIC permitieron guardar memoria de lo vivido, editarlo, publicarlo y ponerlo en circulación para posteriores análisis. La utilización de las TIC posibilitó enriquecer el trabajo de aula, facilitando el reconocimiento y evaluación procesual de los alumnos, funcionando como *portafolio-registro grupal* que recupera producciones de los estudiantes y el proceso de este. Es el desarrollo de una *evaluación auténtica* en la experiencia de construcción de Trabajo de Campo “*Este movimiento sostiene la necesidad de la evaluación auténtica, como las formas de trabajo que reflejan situaciones de la vida real, desafiando a los estudiantes a poner a prueba aquello que han aprendido*” (Archibald y Neuman, 1988; Sheppard, 1989; Wiggins, 1989, p.220. En: Davini, 2008).

Los estudiantes y las Nuevas Tecnologías. En relación con el uso de las nuevas tecnologías al servicio de la pedagogía, estudiantes del año 2017, verano 2018 comentaban sobre su sentir en el acompañamiento vía Google docs. del Trabajo de Campo: “*El acompañamiento fue muy bueno, siempre hubo devoluciones que ayudaban a mejorar el TC*”, “*orientándonos y proveyndonos del material necesario para confeccionar el Trabajo de Campo*” “*la docente estuvo presente respondiendo las dudas que surgían y acompañándonos en el proceso*” “*las docentes nos acompañaron tanto en las clases como con la tecnología,*” “*me pareció buena la implementación del drive para resolver dudas durante la confección del TC*”.

Encadenamiento de experiencias. “*Me pareció muy innovador contar con material y entrevista de alumnos de años anteriores*” (Alumna del espacio de trabajos prácticos 2018). Con este propósito, encadenando el trabajo y registros de colegas estudiantes en las plataformas compartidas, el narrador-productor sale de la propia interioridad, intercambia sus experiencias y elaboraciones con otros, se produce un “*encadenamiento de experiencias*”. “*La apuesta se dirige a generar espacios en los que sea posible compartir expe-*

riencias vividas a través de narraciones y relatos” (Alliaud, 2009, p. 10). Pensar con otros y a otros a través de un espacio posibilitado y compartido por las nuevas tecnologías, puesto que “ningún pensamiento es posible sin la presencia de los otros sujetos pensantes, sin la preexistencia de formaciones colectivas de pensamiento sobre las que el sujeto podrá apoyarse” (Kaes, 2005, p. 321 en Nicastro y Greco 2009). Al respecto Davini (2008) expone la importancia del intercambio de visiones dentro del grupo de estudiantes para facilitar la ampliación de las miradas sobre el problema o fenómeno en cuestión, y por sobre todo la forma en que dichos razonamientos son manifestados, mediante relatos “*la forma en que dichos razonamientos son puestos a la luz corresponden al discurso narrativo: gran parte de nuestro conocimiento se construye por medio de narraciones...*” (Jackson, en McEwan y Egan, 1998 p.119. En: Davini, 2008).

Trabajo colaborativo. Los psicólogos en formación, al recuperar escenas, relatos, crónicas y demás recursos empíricos de trabajos de alumnos en cuatrimestres anteriores, se ven enriquecidos por los mismos. El primer acercamiento que los psicólogos en formación establecen con el campo es a través de estos escritos, narraciones y trabajos de campo de otros futuros profesionales. Por tanto, el encadenamiento y lazo irá más allá de lo elaborado por cada grupo de estudiantes de cuatrimestres específicos. Se producen saberes en instituciones concretas los cuales trascienden los muros y tiempos de elaboración para ser reconceptualizados y revividos a partir del registro y memoria colectiva que se ha guardado. El proceso de reconceptualización persiste a lo largo de la elaboración del trabajo de campo por los grupos de estudiantes confeccionados en las comisiones y continua a lo largo de los años. “Colaborar requiere reconocer que el trabajo de uno no puede llevarse a cabo sin la participación del otro” (Erasquin, 2013), más aún en contextos complejos que requieren de una redefinición y co-construcción del problema tomando como unidades mínimas de análisis dos sistemas de actividad (Engeström 2001). Por otro lado, en el proceso de escritura de su Informe de Trabajo los intercambios discursivos estuvieron mediados por TIC, posibilitando el trabajo interdisciplinario, la cooperación, el papel activo de los participantes y la articulación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto específicos de la disciplina como de otras disciplinas. Como señalan Pico y Rodríguez (2011): “*La riqueza de la colaboración también reside en que los estudiantes aprenden reflexionando sobre lo que hacen, ya que en el intercambio los saberes individuales se hacen explícitos y se tornan comprensibles para los demás (...)* Contar con un caudal importante de competencias para trabajar con otros y colaborar en experiencias de aprendizaje es cada vez más necesario en las llamadas sociedades de la información y la comunicación...” (p.10).

Voces de estudiantes. “*Aprendí mucho del mundo de los actores psi en educación. Me dieron ganas de trabajar en el ámbito educativo, con los docentes. Desde mi experiencia lograron abrir un interés que nunca pensé que tenía*”, “*La instancia de construcción de intervención aporta a la práctica profesional (...)* en mi caso particular me gustaría dedicarme al ámbito educativo, me despejó muchas dudas e hizo que pueda posicionarme desde el lugar de agente psicoeducativo”, “*La intervención me permitió situarme como agente*

psicoeducativo y pensar una estrategia(...) me llevo de la materia haber descubierto una salida laboral”, “La intervención aporta a la práctica profesional porque nos acerca a un ambiente y actividad diferente que no es posible en otras materias”. Si entendemos a la intervención como “entrar dentro de un sistema de individuos en progreso y participar de forma cooperativa para ayudarles a planificar, conseguir y /o cambiar sus objetivos” (De Charms, 1971. En: Erausquin, 1998), observamos la implicación en la acción conjunta de los futuros egresados en el proceso formativo. Así también, a través de instancias colaborativas diseñamos dispositivos de intervención, para promover la interrogación y la discusión reflexiva entre los docentes y directivos del CEC, o bien para que los grupos de estudiantes reflexionaran acerca de diversos temas del campo de acción. Apuntamos a un dispositivo “primeramente, un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, posiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault 1977 p 101. En: Diamant, Cazas, Duhalde 2014-2017). El surgimiento y origen del dispositivo responde a las características propias del grupo heterogéneo de actores involucrados. “Un dispositivo no es algo abstracto. En tanto red de relaciones de saber-poder existe situado históricamente, espacial y temporalmente, y su emergencia siempre responde a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer...” (García, 2011, p. 102. En: Diamant, Cazas, Duhalde 2014-2017). Un dispositivo no es algo ya dado, es un artificio que se dispone o crea para generar un movimiento, facilitar procesos en un sistema, y desde el enfoque de la Resolución del CFE N ° 239 /14, se lo concibe en una perspectiva institucional. En el dispositivo creado durante el año 2017, psicólogos en formación y docentes, en una práctica situada en el CEC, hemos trabajado acerca de la Educación Sexual Integral, puesto que las actividades efectuadas estuvieron destinadas a conocer representaciones sobre el ser “mujer” o ser “varón”, conmovier estereotipos, desterrar mitos y conocer verdades. Las intervenciones llevadas a cabo entre distintos actores psi, aprendices adultos y grupos del CEC, enfocaban la diversidad sexual, las concepciones y prácticas que sobre lo femenino y masculino tienen los grupos del CEC, y también los docentes y alumnos universitarios.

Reflexiones Finales

De la teoría a la práctica situada. Huella, aprendizaje y experiencia. “Aprendí el entramado de variables que pueden afectar una misma problemática (...) gran parte del aprendizaje lo desarrollamos como grupo de trabajo, y se dieron numerosos debates”. “Aprendí cuan atravesado estaba por el discurso escolar que circunscribe todo al educando. Creo que puedo tomar en cuenta esto como una salida laboral”. “Me llevo las ganas de volver al ámbito educativo”. “Nos ayuda a posicionarnos como profesionales. Me abrió la cabeza y la mirada(...) me sirvió para reflexionar y pensar”. “Los contenidos (...) estoy pensando en hacer la tesis en relación con el tema legajos escolares”. “Aprendí con mis compañeros, con los docentes, con mi grupo de trabajo” “me abrió un posible pa-

norama para trabajar cuando me reciba” “Aprendí a cuestionar lo que creía natural (...). Ello invita a reflexionar sobre la importancia y necesidad de generar condiciones que habiliten la experiencia en las prácticas y espacios pedagógicos. Experiencia es aquello que nos pasa, supone interrupción, detención, aventurarse a lo nuevo, a la incertidumbre; la experiencia es pasión, es huella, es marca, transformación (Larrosa, 2003) “podemos decir que un dispositivo de formación (...) es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones, y construyendo capacidades para la acción” (Anijovich, 2009). Por lo expuesto pensamos que pensamos que se enlazaron una enseñanza poderosa (Maggio, 2012) y una evaluación también poderosa, que conmovieron y atravesaron a los sujetos, epistemológicamente y emocionalmente, coherentes con los marcos conceptuales de la disciplina Psicología Educativa y los normativos respecto de las formas de intervención de los psicólogos en instituciones educativas.

“La traza didáctica es la huella que deja el maestro en el alumno. Una huella que es reconocida por los propios alumnos y que se materializa en un conjunto de aprendizajes producidos en esa particular interacción con el maestro. Este conjunto de aprendizajes ocupa un lugar privilegiado a la hora de iniciarse en el ejercicio de una profesión” (Cazas, 2011, p.47).

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Suárez, D. (coord.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires. Clacso. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Anijovich, R. y cols. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós. Voces de la Educación.
- Baquero, R. (2004). “Analizando unidades de análisis. Los enfoques socioculturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar”. En Castorina, Dubrovsky (comps.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas*.
- Baquero, R. (2009). *Psicología Educativa*. Serie Aportes para el Desarrollo Curricular. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96374/EL002801.pdf?sequence=1> (última lectura: julio 2017).
- Baquero, R. (2012). “Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico”. En M. Carretero, M. & Castorina, J. (eds.) *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (61-86). Buenos Aires: Paidós.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2008). “La construcción de legalidades como principio educativo”. En *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de Límites a la construcción de legalidades* (23-69) Buenos Aires. Noveduc.
- Cazas, F. (2011). Identidad docente y traza didáctica. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación séptimo Encuentro de Investigaciones en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas*. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de la enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. ed. Buenos Aires. Santillana.
- Diamant, Cazas, Duhalde (2014-2017). Formación Docente, Traza Didáctica y Subjetividad. Proyecto UBACYT. Plan de Investigación. Programación Científica. Facultad de Psicología UBA. Secretaría de investigaciones. Anuario de Investigaciones. Vol. XXII. Buenos Aires.
- Engeström, Y. (2001). "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en: *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1. Traducción Interna para Psicología educacional II. UBA.
- Erausquin, C. y D'Arcangelo, M. (2013). "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educacional. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA.
- Erausquin, C. (2013). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". *Revista Segunda Época* de Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. Publicación digital.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A. & Confeggi, X. (2013). "Violencias en la escuela. Interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores". En Erausquin & R. Bur (comps) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación* (pp. 84-92). Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Erausquin, C. (2014). "Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo: los "verdaderos conceptos", la "vivencia" y el "juego" en Vygotsky, ayudándonos a pensar la inclusión educativa". Ficha publicaciones UBA y UNLP 2014.
- Greco, M.B. (2002). "Acerca de la convivencia en la escuela media. Del disciplinamiento a la construcción de un orden democrático". Ficha de cátedra. Publicación Cep.
- Greco, M.B. (2007). "La autoridad (pedagógica) en cuestión". Rosario: Homo Sapiens.
- Korinfeld, D., Levy, D., Rascovan, S. (2013). Cap.5. De la red al aula, ¿una nueva ilusión? En *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. (123-151). Buenos Aires. Paidós.
- Meirieu, P. (2008). "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza". En *Cátedra Abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ciclo videoconferencias. Observatorio argentino de violencia en las escuelas* (pp 93-107). Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). Cuadernillo "Los equipos de orientación escolar en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención."
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S., Greco, M.B. (2009). "*Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*". Rosario. Ed. Homo Sapiens. 2009.
- Smolka, A.B. (2010). "Lo (im) propio y lo (im) pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en Nora Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Bs As.: Manantial.
- Valdez, D. (2015). *Ayudas para aprender*. Ed Paidós voces de la educación. Buenos Aires.

Marco Normativo:

- Ley de Educación Nacional (2006).
- Ley de educación Provincial.
- Ley 26.892 Promoción de la convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (2013).
- Ley 26.877 de Representación Estudiantil (2013).
- Resolución 239/14.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral.

Enlaces:

- Psicología Educacional II-Programa de la Asignatura. Disponible en: <http://academica.psi.uba.ar/Psi/Ver521.php?catedra=41&anio=2016&cuatrimestre=1>
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Misiones y Funciones de los Centros Educativos Complementarios. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>
- Propuesta Curricular de los Centros educativos Complementarios. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS FORMAS DE HABITAR LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Baldini, Francisco Angel; Bertorello, Carla

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El trabajo presenta la experiencia acontecida en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades”, desarrollado en 2017 en Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Se resignifican dimensiones y vivencias de acontecimientos, entramadas con análisis e interrogantes desde categorías conceptuales de la Psicología Educacional. Los sucesos acaecidos se insertan en la planificación, implementación y evaluación de las actividades de un taller, entendido como encuentro entre diferentes sistemas sociales de actividad, que en su interrelación dan lugar al surgimiento de la novedad. El análisis retoma aspectos del nivel macro social, desarrollando diferentes herramientas para pensar nuevas maneras de resolución de situaciones conflictivas, teniendo en cuenta la metabolización de lo disruptivo en la construcción colaborativa. Se logró propiciar una convivencia más activa y participativa desde lo común y la diferencia, repensando lugares de autoridad y responsabilidades que cada uno tiene al interior de la comunidad. Las instrumentalidades surgidas del análisis posibilitaron des-naturalizar significados que circulaban en la escuela - ocasionando y/o desencadenando vínculos violentos -, para generar instituyentes de proyectos conjuntos y vínculos saludables, basados en la confianza en el otro y en la construcción conjunta de legalidades y nuevos sentidos.

Palabras clave

Convivencia - Autoridad - Confianza - Construyendo legalidades

ABSTRACT

TOWARDS THE CREATION OF NEW WAYS OF DWELLING THE SCHOOL: AN EDUCATIONAL EXPERIENCE

This paper introduces an experience within the framework of the university extension project named “Coexistence, social ties and construction of legalities” developed at the School of Psychology of the National University of La Plata in 2017. Dimensions and experiences of events acquire a new meaning entangled with analysis and questions from conceptual categories of Educational Psychology. The events are included in the planning, implementation and evaluation of the activities conducted at a workshop meant to be a meeting point for different social activity systems, which through their interrelation give rise to the emergence of a novelty. The analysis considers aspects of the macro social level, developing different tools to design new approaches to solve conflicts, taking into account the metabolization of disruptive situations in the collaborative construction process. A more active and participative coexistence was promoted based on what is common and what is different, rethinking the positions of authority and the responsibilities each

individual has within the community. The instrumentalities arising from the analysis led to the denaturalization of the meanings commonly found at school - triggering violent bonds - to generate constituents of joint projects and healthy links based on trust in others and in the joint construction of legalities and new meanings.

Keywords

Coexistence - Authority - Trust - Building legalities

INTRODUCCIÓN:

El trabajo presenta la reflexión colectiva de un equipo de trabajo sobre experiencias realizadas y vividas en el marco de un Proyecto de Extensión Universitaria acreditado y subsidiado para su desarrollo en el año 2017, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades”, en el marco de las actividades de la Cátedra de Psicología Educacional. En dicho Proyecto, los autores del trabajo participamos desde el rol de estudiantes y graduados extensionistas. Expresar y re-significar lo emergente en dichas experiencias posibilitará convertirlo en una estrategia útil para pensar y resolver situaciones problemáticas, tanto en la enseñanza y el aprendizaje, como en la convivencia y la construcción de sentidos. El Proyecto se propuso realizar intervenciones psico-socio-educativas, dentro del contexto escolar, sobre la temática mencionada. Ello a partir de y en respuesta a las demandas de colaboración y ayuda que expresaron Directivos Escolares y especialmente Equipos de Orientación Escolar y Equipos Distritales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires, en las Jornadas sobre Convivencia y Vínculos en las Escuelas organizadas por la Cátedra y la Defensoría del Pueblo de la Provincia en 2016, en la Facultad. También reelabora indagaciones y observaciones que recogen anualmente en las Prácticas Profesionales Supervisadas los estudiantes cursantes de Psicología Educacional, en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Escuela y Convivencia, trama social compleja.

Es necesario tener en cuenta a la escuela como una institución social, formadora y constitutiva de los sujetos en tanto ciudadanos, puerta de entrada a los futuros ejercicios de roles y funciones a ocupar dentro de la sociedad. La escuela constituye un espacio en el que los actores de la comunidad despliegan el trabajo de acordar con otros, y realizan intercambios a partir de los cuales se construye la convivencia. Dichas interrelaciones suceden en una *trama social compleja*, que excede lo desplegado en las escuelas, pero lo incluye y lo involucra. Generalmente, se responde a estos temas desde la urgencia, con acciones fragmentadas, escindidas del pro-

ceso de enseñanza y aprendizaje, con el riesgo del etiquetamiento de los jóvenes en tanto “violentos” y de las escuelas como “inseguras”, o “sin solución” (Erausquin et al., 2009, 2013).

¿Es posible (re)construir la “ética del semejante” (Bleichmar, 2008)?

Por de pronto, esa construcción o reconstrucción se necesita, no sólo en las escuelas pero también en ellas. Y ello involucra la corresponsabilidad de los actores sociales y la acción educativa para “hacer” democracia, instituir confianza, considerar a la escuela un espacio público con finalidad pedagógica, y un espacio de relaciones vinculares, donde interactúan “sujetos de derecho” a la vez que se constituyen y desarrollan subjetividades.

Es necesario revitalizar en las escuelas, trabajando conjuntamente con los Equipos de Orientación Escolar, el significado de los Acuerdos Institucionales de Convivencia como marcos de regulación, profundización y desarrollo de compromisos, con uno mismo, con los otros y con el mundo en el que vivimos y queremos vivir, mediante aprendizajes que puedan trascender el ámbito escolar y que los sujetos puedan llevar consigo el resto de su vida. Se cuenta con la supervisión y contribución de Mgter. Cristina Erausquin, Prof. Titular de Psicología Educacional en la Facultad de Psicología, que ha dirigido actividades de extensión, investigación y docencia de grado y posgrado, articulando voluntades en torno a la inclusión, la equidad y la calidad en la diversidad de escenarios educativos. Nuestro propósito fue realizar un trabajo en conjunto, de reflexión y planificación con directivos, equipo de orientación escolar y docentes de la escuela secundaria asignada, pública, y en la Ciudad de La Plata, para desarrollar conjuntamente acuerdos y proyectos pedagógicos relacionados con la temática de convivencias y aprendizajes inclusivos. Apostando a la equidad, a partir del enriquecimiento del espacio escolar mediante el intercambio de las diferentes voces, pensamientos, perspectivas y miradas que circulan entre los agentes y actores educativos. Las actividades fueron planificadas en torno a la puesta en acto de la creatividad y la libertad de los estudiantes para propiciar un mayor grado de apertura y de posibilidades en la construcción de lazos sociales y legalidades.

Educación, Salud y Desarrollo de la Subjetividad

Vivimos en un mundo que se presenta como caótico e inestable, y aquello que ocurre en el contexto macro social afecta directamente a lo micro social y personal, repercutiendo en el ámbito escolar y lo que allí acontece. Por eso, nuestro interés se centró en los estudiantes de la secundaria, destinatarios de nuestras actividades. Destinatarios que muchas veces son olvidados u oscurecidos, tras las etiquetas que los envuelven, teñidas por los prejuicios que circulan entre los diferentes agentes educativos. Nos parece importante que se generen espacios de reflexión entre los directivos, docentes y miembros del Equipo de Orientación Escolar para generar ámbitos inter-agenciales e interdisciplinarios de reflexión sobre las prácticas. El objetivo es que cada uno se implique en el *entramado* que se construye diariamente en la escuela y puedan revisar, repensar y rever qué sentidos orientan los discursos y prácticas que cada uno desde su rol profesional construye, y cómo estos influyen en el proceso de desarrollo de los estudiantes de la comunidad. Con

la participación de todos los sujetos, con la implicación y el establecimiento de relaciones dentro del ámbito educativo, se pueden generar momentos adecuados y pertinentes para revisar criterios y pensamientos que sostienen las prácticas, para proyectar un futuro en el que la libertad de realización personal de todos se pueda desarrollar en un entorno de respeto hacia las diferencias.

LA EXPERIENCIA:

Las actividades tuvieron lugar en una institución pública, específicamente una escuela secundaria de adultos, de la ciudad de La Plata. Se trabajó con dos cursos, uno de tercer año y otro de segundo año. En esta oportunidad, narraremos la experiencia acontecida en el curso de tercer año.

Nuestras intervenciones fueron planificadas en coordinación con el Equipo de Orientación Escolar. El mismo estaba conformado por una Psicóloga en el rol de Orientadora Educacional y una Trabajadora Social en el rol de Orientadora Social. Se diseñaron y planificaron actividades en conjunto con dichas profesionales, dado que buscamos una continuidad y congruencia para con las actividades que llevan a cabo diariamente en el ejercicio de su función.

A los estudiantes, en encuentros anteriores, se les había enseñado y presentado el *Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC)*: quiénes participaban, cuál era su fundamento, en qué consistía, cuál era su importancia, qué había allí plasmado, cuál era el rol de cada agente educativo, así como el de los estudiantes. Frente a las quejas de parte de los docentes y directivo, acerca de la poca participación de los estudiantes en dicho Acuerdo, se decidió en un primer momento del taller proponer la votación de dos delegados, los cuales serían responsables de comprometerse a representar a los estudiantes, sus compañeros. Al momento de llevar a cabo el taller, se nos informó que la votación había sido realizada días antes. Resultando de ello la elección de dos compañeros del curso que cumplirían el rol de representantes delegados. Esta elección generó un gran descontento entre los compañeros, dado que en la votación, según el relato de algunos estudiantes, se “había hecho trampa” y los elegidos no mostraban un compromiso con sus compañeros. Además, el día de la elección sólo estaba presente la mitad del curso. Por lo tanto, en conjunto con el Equipo de Orientación, pensamos hacer una nueva elección más democrática, ya que ese día se encontraban todos presentes y con ganas de participar. La idea de los jóvenes, que recogimos, era que se eligiera también un tercer delegado, con la condición de que fuera mujer. Esta última decisión fue tomada teniendo en cuenta algunas preocupaciones de los sujetos que no se sentían representados, y además creímos que esta votación tendería a favorecer la igualdad, la inclusión y la representación, incorporando aspectos relacionados con una perspectiva de género. El objetivo del Taller era recuperar los saberes sobre los acuerdos institucionales de convivencia (AIC) y potenciar la corresponsabilidad en la construcción de lazos sociales más saludables en la escuela a partir del posicionamiento ético de cada uno y de la elección de representantes pares. Se dividió el taller en tres momentos: el primero consistió en una breve presentación dialogada del taller y sus objetivos, anticipando que en el mismo se realizaría la elección de una tercera delegada. Se introdujo de modo breve cómo eran los acuerdos de la escuela: con qué periodicidad se reu-

nen, cómo se solicita una asamblea de representantes, etc. Luego, se repartieron tarjetas de colores para que los estudiantes formaran grupos al azar. En un segundo momento, se repartió a cada sub-grupo el relato de una situación conflictiva. Dicha situación retoma dos problemáticas que ocurren frecuentemente en dicho curso: la llegada tarde y el retiro voluntario de los estudiantes mayores de edad de la institución, acompañado de todos los disturbios que ello genera al interior de una dinámica de clase y la falta de respuestas por parte de directivos y docentes a cargo. Junto con esta consigna de trabajo, se entregaron a los sub-grupos fragmentos de críticas a los conceptos de “convivencia como tolerancia” (en tanto tolerar se asemeja a “aguantar” al otro, en lugar de posibilitar pensar en la diversidad como potenciadora de los sujetos), al concepto de “convivencia como armonía” (para dar cuenta de que la existencia de los conflictos es inherente a todo agrupamiento, y que el punto es ver cómo los abordamos) y por último una crítica al concepto negativo de “autoridad” (a fin de resaltar sus aspectos valiosos en el marco de la convivencia, permitiendo una diferenciación con el autoritarismo). Estos conceptos habían sido introducidos en el taller anterior. La consigna consistía en leer con atención la situación conflictiva relatada, teniendo en cuenta las críticas a los conceptos expuestas, para pensar en posibles soluciones. Se les pidió a cada grupo que intercambien ideas y pareceres. Cada extensionista orientaba que los estudiantes pudieran pensar cómo sería la función de un delegado que representara sus ideas. Posteriormente se procedió a la elección de la tercera delegada del grupo a partir de una votación democrática. En un tercer y último momento, se llevó a cabo la puesta en escena, a modo de role playing, de una representación de cómo funcionaría una “reunión de representantes” en el marco de los AIC. En la misma, participaron los tres delegados elegidos y las integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE). La representación se hizo en el centro del curso, y a partir de la misma se debatió acerca de la situación conflictiva planteada, facilitando algunas preguntas orientadoras, tales como: ¿Cómo podríamos intervenir? ¿Deberíamos convocar a alguien ante esta situación? ¿Con quiénes deberíamos hablar? ¿Qué podríamos hacer? ¿Qué medidas tomar? ¿Qué decidimos y acordamos en esta reunión? Por último se hizo una puesta en común de lo que se trabajó en el taller, de cómo funciona el AIC, de la importancia que tiene esa reunión y la función de los delegados como portadores de la voz del curso. Se enfatizó en el valor de los posicionamientos éticos de cada rol y de la co-responsabilidad en la construcción de la convivencia.

REFLEXIONANDO SOBRE LA PRÁCTICA: **CONCEPTOS Y EXPERIENCIAS**

Las quejas de los estudiantes en relación a la poca participación que tenían en el acuerdo institucional de convivencia, llevó a que el equipo extensionista desarrollara talleres en relación a dicha temática. Los malestares circulaban, por un lado, en la comunidad educativa (equipo de orientación y docentes), quienes planteaban que los estudiantes eran unos irresponsables para con la escuela y que se molestaban entre sí. Por otro lado, los estudiantes planteaban que pese a reconocer que en el pasado ellos sí se comportaban de manera un tanto alborotada, hoy en día no era tan así la cuestión, dado que el grupo se mostraba más unido.

Expresaban, además, que muchas veces quedaban por fuera de toda discusión en cuanto a los acuerdos de convivencia, sin informarse sobre en qué consistían, quiénes formaban parte, cómo se participaba. Aludían a que sólo los trataban de “revoltosos”, y que la única participación que tenían era en el momento de elegir los delegados representantes del grupo, figura desprovista de sentido y funcionalidad. Los jóvenes relataban que habían llevado varias propuestas de cambios para la institución, pero aun así no eran escuchados ni tenidos en cuenta. Frente a dichas situaciones, delimitamos nuestras acciones e intervenciones, orientándolas a rever cuestiones y temáticas que hacían a la convivencia y a la corresponsabilidad, tanto de los agentes educativos como de los estudiantes, en lo referente a lo vincular.

La cuestión de la autoridad

Nos pareció importante revisar cuestiones referidas a la relación con la autoridad y qué implicancia tiene este concepto en esta comunidad académica, ya que gran parte de la problemática parecía concentrarse allí. Benasayag y Schmit hablan del principio de autoridad como uno de aquellos que fundan la relación entre el adulto y el joven, y que le permiten al adulto educar y proteger al joven (Benasayag, M. & Schmit, G., 2010). En la actualidad, dichos principios parecen hallarse en peligro. Además, es necesario tener en cuenta que no se puede educar de la misma manera en una sociedad estable que cree en el futuro, que en una sociedad en crisis que le teme al mismo. En los tiempos que corren, entre el adulto y el joven existe una relación de simetría, es decir, ya no se percibe una diferencia, una asimetría que permita instaurar una autoridad, y un sentido y marco para la relación. En consecuencia, encontramos, según el autor la oscilación entre dos tentaciones: la seducción mercantil y la coerción. Dos modos de hacer frente a la dificultad que insiste en la situación áulica, aunque podamos encontrarla en otros ámbitos, como la crianza (op.cit., 2010).

En estos términos, la *autoridad* toma la forma de algo que se impone al otro, tornándose en diferentes formas de violencia, y ya no obrando desde una persona que actúa “en nombre de la ley”, aquella Ley que nos une mediante la obediencia de todos a la misma, y nos protege. La importancia que adquiere el principio de autoridad (y por lo cual se diferencia del autoritarismo), es la de operar como una base común para ambos términos de la relación. La obediencia es para ambos polos en relación con dicha base o principio, que prefigura la relación desde el exterior. Hay algo más allá de los dos, algo que regula a un nivel que podríamos llamar simbólico y que enmarca la mera relación imaginaria docente-alumno. El principio de autoridad se funda en la existencia de un bien compartido, en la prosecución de un objetivo común. La pregunta que subyace es, ¿en nombre de qué? Este cuestionamiento lo encontramos reformulado como “¿por qué me tengo que quedar?, ¿por qué hacer caso?, ya soy mayor y puedo hacer lo que quiera”.

Condiciones de época y subjetividades

Es importante no perder de vista que aquellas situaciones conflictivas que se presentan en las aulas, corresponden a un fenómeno social que no sólo implica a los estudiantes sino a todos aquellos que formamos parte de la comunidad, a todos los ciudadanos. Vivi-

mos en un mundo en el cual las *certezas*, las creencias universales, los ideales han caído o, al menos, se ven conmovidas. Esto implica situaciones de confusión, miedo y desprotección. Estamos hablando de un mundo capitalista cuyo distintivo es la instauración de una *subjetividad consumista*, en el cual predominan discursos homogeneizantes en cuanto a “todos somos iguales porque podemos gozar de lo mismo, aquello que nos ofrece el mercado”. Así, los lazos sociales se vuelven superficiales, la satisfacción inmediata de necesidades predomina, llevando no sólo a que cobren más relevancia las relaciones con objetos de consumo sino que la afectividad, la presencia, la diversidad del pensamiento crítico y de la reflexión, tienden a desvalorizarse, y a quedar por fuera del proceso homogeneizante. Es así que lo que ocurre a nivel del contexto histórico social, inevitablemente impacta en las aulas y escenarios escolares. La violencia no sólo es física. Agresiones verbales y psicológicas impactan de lleno en las subjetividades que se construyen y desarrollan en las instituciones escolares. Las mismas, en el caso de los estudiantes, se ven fragmentadas por discursos y sentidos sociales que no los convocan como ciudadanos a la participación plena de todo desarrollo de la sociedad.

Violencia escolar y violencia social: Participación y posicionamientos

En relación con estos temas, el pedagogo Philippe Meirieu reelabora el concepto de violencia escolar. Comienza por definirla como todo acto que atente contra la integridad física y psicológica del sujeto (Meirieu, Ph., 2008). Parte de un análisis de la violencia en un nivel macro, como fenómeno social, haciendo referencia a que la violencia que inicialmente circula en el ámbito educativo se puede situar en un plano más abarcativo, que incluya aspectos histórico-sociales. Si comparamos con la violencia que se produce en el panorama mundial, constatamos que en la escuela no se presentan grandes diferencias en cuanto al número de casos y magnitud.

Siguiendo con Meirieu, la escuela debe ser el lugar para postergar, suspender el *pasaje al acto*, las violencias en plural y permitir otras soluciones (Meirieu, P., 2008). A partir de ahí se puede trabajar y proponer *reglas* que posibiliten *proyectos colectivos*, trabajos en conjunto que llamen a la *participación* de todos en la promoción de un ambiente más saludable para las diversas subjetividades. Así, taller elaborado en la escuela pretendió poner en juego actividades que convocaran a la reflexión y principalmente a la participación de los estudiantes y los miembros del equipo escolar. El diálogo, las actuaciones, las implicaciones, las responsabilidades y el compromiso, dieron lugar a que los estudiantes asumieran otro *posicionamiento*. El taller priorizaba actividades que pudieran poner en juego consignas que implicaran la puesta en escena del cuerpo y las palabras, alejándose de las tareas más tradicionales, para introducir algo de la expresión de los sujetos, del encuentro con los otros y de lo que surgiera en dicho encuentro. De esta manera las actividades pondrían en juego una metabolización pedagógica de la violencia (Meirieu, P., 2008). El concepto fue introducido por Meirieu, quien retoma el término metabolizar, el cual alude a una transformación de la violencia como algo destructivo en algo positivo. Implica una reflexión acerca del origen de ésta y cómo volverla constructiva. Cómo acompañar pedagógicamente el proceso para transformar la

energía de la resistencia, en un potencializador en el ámbito educativo, a través de diversas actividades en las cuales los docentes y los estudiantes se encuentren en un mismo nivel y predomine un hacer compartido.

CONCLUSIÓN

A partir de la experiencia atravesada, la participación de los estudiantes, sus iniciativas, su entusiasmo, su fuerte implicancia en las actividades y el compromiso, dieron cuenta de la necesidad que tienen los mismos de ser escuchados, de salir del rol de sujetos-alumnos para formar parte activa de la comunidad escolar, lo que implica que se los oiga y que puedan tomar parte en todas las discusiones que giran en torno al ámbito educativo y que directa o indirectamente los afecten. Pudimos acceder a un cambio de posición de los estudiantes desde un lugar de sujetos pasivos, con una cantidad de prescripciones a cumplir, hacia una de sujetos activos que redefinan, rediseñen y discutan las normas, valores y derechos que como ciudadanos y estudiantes les competen. Estas actividades no se desarrollaron en plena armonía y situación de control absoluto. Muchas veces surgía la incertidumbre y la emergencia de quejas, malestares, discusiones entre los estudiantes y el equipo de la escuela, que generaban una marea de palabras acumuladas, guardadas, que esperaban salir a la luz, palabras que transmitían muchas ansiedades. Estas manifestaciones nos dieron a pensar que todos esos impulsos pueden empezar a circular de otra manera. Lo simulado en la puesta en escena constituye un dispositivo para abrir espacios de comunicación y circulación de palabras. El mismo sólo cobrará sentido a partir de la puesta en práctica y de la flexibilidad que tenga para adaptarse a las distintas particularidades o dificultades que la experiencia presente. Para esto, es necesario que los agentes educativos sigan repensando, ocupando e innovando este espacio a lo largo del tiempo, entendiendo que es a partir del intercambio que algo nuevo se construye. Implica un aprendizaje en el cual la constancia permita que algo de la legalidad pueda establecerse.

BIBLIOGRAFÍA

- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Cap. 1. La crisis dentro de la crisis. Cap. 2. Crisis de autoridad (pp. 19-27; 29-43). En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (pp. 23-69). Buenos Aires: Noveduc.
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Epoca*, vol. 13, 2014, pp. 173-197.
- Meirieu, P. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ciclo videoconferencias*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (pp. 93-107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

VALORACIONES DE ADOLESCENTES SOBRE DISPOSITIVOS DE PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Callieri, Ivanna Gabriela
Universidad Nacional de Jujuy. Argentina

RESUMEN

A raíz de un estudio anterior de este mismo equipo, que analizaba el vínculo entre pares que construyen estudiantes de primer año, se detectaron preocupaciones en distintos actores institucionales, sobre la participación y gestión del conflicto en el nivel. A su vez, en Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, de 2006, que insta la obligatoriedad de la secundaria, plantea como una necesidad que en el ámbito escolar se desarrollen competencias para el ejercicio de una ciudadanía responsable, participativa y democrática. Por ese motivo, durante el año 2018, se decidió dar inicio a un estudio sobre: "Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria", radicado en la SECTER - UNJu, cuyos objetivos específicos buscan: indagar en qué circunstancias los adolescentes, detectan dispositivos institucionales, tendientes a promover prácticas de convivencia democrática entre pares en la escuela; analizar qué dispositivos reconocen orientados a la gestión de los conflictos entre estudiantes, describir en el marco de qué dispositivos encuentran propuestas para la construcción de acuerdos entre pares. La tarea se desarrolla desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque interpretativo, contando como estrategias de recolección de datos: grupo focal y entrevistas en profundidad.

Palabras clave

Participación - Adolescentes - Escuela secundaria - Dispositivos institucionales

ABSTRACT

TEENAGERS ASSESSMENT ABOUT PARTICIPATION DEVICES IN SECONDARY SCHOOL

Following a previous study by this same team, which analyzed the link between peers who build first-year students, concerns were detected in different institutional actors about the participation and management of the conflict at the level. At the same time, in Argentina, the National Education Law N° 26.206, of 2006, which establishes the compulsory nature of secondary education, raises the need for competencies in the school environment to exercise a responsible, participatory and democratic citizenship. For this reason, during the year 2018, it was decided to start a study on: "Institutional devices that recognize adolescents as promoters of democratic practices in the first years of secondary school", based on the SECTER - UNJu, whose specific objectives seek: to investigate in what circumstances the adolescents, detect institutional devices, tending to promote practices of democratic coexistence among peers in the school; To analyze which devices they recognize oriented to the

management of the conflicts between students, to describe in the frame of which devices they find proposals for the construction of agreements between pairs. The task is developed from a qualitative perspective, with an interpretive approach, counting as data collection strategies: focus group and in-depth interviews.

Keywords

Assessment - Teenagers - Participation

Introducción

Esta presentación se enmarca en el proyecto de Investigación denominado "*Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria*", avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy y tiene previsto un plan de trabajo de dos años de duración.

Conformamos un equipo interdisciplinario integrado por Licenciados en Psicología, Profesores en Ciencias de la Educación, Licenciados en Educación para la Salud y estudiantes de esas mismas carreras, que dictamos clases en cátedras de Psicología Evolutiva, del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud, de la Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.

La pregunta por los dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas, en los primeros años de la escuela secundaria, surge a raíz de investigaciones anteriores realizados por este mismo equipo (Callieri y otros 2017) donde se trabajó acerca de la construcción del vínculo entre pares y sus transformaciones durante el primer año de cursado de la escuela secundaria.

En ese estudio, encontramos que en Jujuy a pesar de tener plena vigencia la normativa tendiente a fomentar la participación para una convivencia democrática entre pares en las instituciones educativas, (Ley 26.892 de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, y la Ley 26.877 de representación estudiantil y las resoluciones 93/09 y 239/14 aprobadas por el Consejo Federal de Educación, explicitan el reconocimiento del derecho de los adolescentes a la *participación* en diferentes instancias de la gestión escolar, como por ejemplo los Consejos escolares y los consejos de aulas) persisten preocupaciones coincidentes entre adolescentes y docentes sobre los modos en que se vehicularían los conflictos entre pares en la escuela.

En el marco de esa indagación, detectamos, que los adolescentes demandan mayores oportunidades para participar en la escuela en la toma de decisiones acerca de temas que los atañen; los docen-

tes, por su parte, se sienten sin recursos para afrontar situaciones conflictivas que se presentan entre los estudiantes, primando frente a su desconcierto, el uso de estrategias rígidas y tradicionales. Sin embargo, tal como expresan análisis como el de Tenti Fanfani (2011) la implementación de esa legislación, se realiza sobre la existencia de un *sistema educativo fragmentado*, en el que las escuelas muestran dificultades para transmitir saberes y también para instituir normas democráticas e igualitarias en el marco del escenario social contemporáneo.

Teniendo en cuenta, tanto la normativa, como las preocupaciones genuinas de la comunidad educativa, de la institución educativa donde trabajamos, consideramos que este estudio puede contribuir al enriquecimiento de la lectura que se realiza de las situaciones complejas que acontecen en el devenir cotidiano de la escuela, como así también brindar posibles orientaciones que lleven al fortalecimiento de los dispositivos institucionales que promuevan, en su interior, prácticas de convivencia democráticas.

Sobre los antecedentes que tomamos como referentes conceptuales

Antecedentes sobre Dispositivos Institucionales que promueven la participación democrática de nuestros adolescentes en las instituciones escolares

Para trabajar el concepto de dispositivo, nos situamos en la perspectiva de autores como Greco (2012), Agamben (2011) entre otros, quienes enfatizan la función reguladora que conllevan; en ese sentido, los dispositivos en las instituciones educativas resultan estructurantes tanto de las relaciones sociales en el grupo, como de las de las jerarquías que se establecen, del poder y por tratarse de sujetos adolescentes, también de su subjetividad.

Históricamente, el paso por el sistema educativo ha resultado ser, según destacan publicaciones del Ministerio de Educación de la Nación (2015), un modo de autocontrol de la propia conducta. Sin embargo, en la actualidad el sistema educativo está en un momento de debate y discusión sobre cómo hacer de la escuela un lugar más democrático y de promoción de la participación de todos aquellos que la integran. Para ello, la voz de los estudiantes y su participación en la vida cotidiana escolar resultó ser uno de los cambios más significativos en el modo en que se piensa hoy la convivencia en la escuela secundaria. En la última década se han desarrollado un conjunto de leyes que no sólo representan nuevas regulaciones en el campo educativo sino que también expresan un cambio de paradigma cultural.

La normativa vigente que habilita espacios de participación formal para los estudiantes son a saber:

- Ley 26.759, que reconoce las asociaciones cooperadoras escolares, que son comisiones compuestas por profesores, padres y alumnos y que se dedica a la administración y manejo de fondos escolares;

- Ley Federal de Educación (1993) y en el marco del proceso de Transformación Educativa Basada en la Escuela (TEBE), que define la instancia de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que son el instrumento por excelencia para reunir las voces de la comunidad escolar acerca de sus intereses, expectativas y prioridades, así como para organizar y potenciar los recursos propios con que

cuenta para llevarlo a dichos objetivos;

- Resol. CFE N° 93/09 que funda y regla los Acuerdos Escolares de Convivencia -instancias previstas por los gobiernos provinciales superadores de los antiguos reglamentos disciplinarios basados en sanciones punitivas-, que a su vez prevén la conformación de asambleas y, en su artículo 115, establecen la integración, finalidades y objetivos de los Consejos Escolares de Convivencia (CEC)

- Ley Nacional N° 26.877 (En profundización de lo establecido por el artículo 126° de la Ley Nacional de Educación, N° 26.206) de Creación y Fomento de los Centros de Estudiantes los Centros de Estudiantes, que comprenden el espacio de formación política de los alumnos y de expresión de sus intereses y voces.

En este marco, el Ministerio de Educación de la Nación (2015) señala que un equipo directivo de impronta democrática y participativa, desde el marco de la convivencia, tendrá las siguientes características:

- Considerará a todos los integrantes de la institución escolar con capacidad de tener voz y voto en las cuestiones ligadas a la convivencia escolar.
- Asumirá que los Acuerdos Institucionales de Convivencia son una herramienta de construcción colectiva, donde docentes y estudiantes consensúan formas comunes con discusión y búsqueda de consensos.
- No asociará la convivencia al listado de prohibiciones ni normas únicamente para los estudiantes, sino establecerá reglas de juego institucional elaboradas por todos los actores de la escuela, estableciendo claramente los derechos y las responsabilidades.

De este modo, el organismo antes mencionado, reafirma la necesidad de construcción del gobierno democrático y participativo en las instituciones, propiciando la creación de espacios colectivos y plurales de participación y gobierno que posibiliten a los diferentes actores institucionales y comunitarios poder expresarse y formarse en el ejercicio pleno de la ciudadanía. Cabe aclarar que la participación en la escuela no es ni tiene que ser necesariamente idéntica a las formas de participación de la democracia política. En todo caso, es una preparación para ella porque, al transformar las relaciones en la institución -proporcionando un espacio para la toma de decisiones por parte de los alumnos- permite que los alumnos internalicen los valores propios de la participación democrática.

No desconocemos que a pesar de la normativa vigente existan algunas realidades que disten del ideal de proceso participativo en pos de la construcción de ciudadanía planteado. A veces, muy a pesar de los logros alcanzados en materia legislativa e incluso el abordaje -en términos de contenidos curriculares-, que ciertas asignaturas llevan a cabo respecto de "la participación", parecieran persistir una serie de factores -propios de cada institución- que condicionan la implementación y el desarrollo de los primeros ensayos para la vida ciudadana de los jóvenes estudiantes, que Oraison considera, oscilan entre: la interpretación que el equipo de gestión haga de la noción de "participación", el estilo de conducción que éste implemente, el grado de distancia social que los docentes asuman en relación con los alumnos y sus padres, las representaciones que los distintos actores sostienen recíprocamente

entre sí, la predisposición o rechazo de la escuela para innovar, entre otros (Oraison, 2009).

Nos interesa tener este aporte presente en la medida que, si bien puedan existir en la institución espacios formales de participación, la concepción en que nacen y se despliegan los mismos pueda estar desvirtuada en su origen y ello impida a los estudiantes concebirlas, adoptarlas o ejercerlas como tales. La dificultad se hallaría, como destaca Carbajal (2015) y UNICEF (2002) en traducir estos principios abstractos en prácticas concretas, puesto que lo esencial es que la participación no se agote en un contenido sino que atraviese la vida de la escuela y trascienda hacia todas las prácticas cotidianas.

También partimos de una concepción de adolescencia sustentada en una perspectiva psicoanalítica, tomando aportes de Freud (2005), Blos (1971); Aberastury y Knobel (1997), Wasserman (2011) entre otros, donde en esta etapa de la vida se ponen en juego complejos y novedosos mecanismos subjetivos, para afrontar las relaciones con los pares y adultos de su entorno.

A su vez, para abordar construcción de prácticas de convivencia democrática en la escuela, intereso Urréa Sierra (2001) quien señala que la participación democrática se trata de un tipo de participación que *“ejerce la conciencia colectiva con el fin de lograr un cambio o transformación social con beneficios colectivos”*, siendo los involucrados los que llevan a cabo y deciden qué acciones tomar para producir los cambios *“a partir de la legitimación de su libertad, justicia, igualdad, y autonomía.”*(pag.36.)El autor diferencia este tipo de participación de otras, en tanto aquí los actores son conscientes de sus acciones y asumen un rol activo, a la vez que llevan a cabo un proceso reflexivo en torno a los cambios que van produciendo. Agrega que para que este tipo de participación se pueda llevar a cabo son necesarias un conjunto de condiciones mínimas, como la voluntad política del estado y las instituciones para que los sujetos que la habitan la desarrollen y ejerzan.

La posibilidad de contar con dispositivos que promuevan estas prácticas en la escuela llevaría a lo que Campelo, A.; Hollmann, J.; Viel, P. (2010) consideran que el ejercicio de la ciudadanía; los autores señalan que Kessler (1996) la toma como una *“práctica cuya fuente de legalidad y legitimidad reside en la posesión de derechos que influyen en la distribución de recursos accesibles a distintas personas y grupos sociales.”* (pag.24) Así, desde esta perspectiva, la escuela en tanto espacio público tiene como responsabilidad formar a los adolescentes como ciudadanos, reconociéndolos como sujetos de derecho y promoviendo acciones que conduzcan a aprendizajes sobre el ejercicio de prácticas participativas y democráticas; desde este enfoque se espera que promueva valores vinculados a ello, construyendo y fortaleciendo los sentimientos de lo público, como algo propio a la vez que colectivo.

“Convivencias Democráticas” un concepto que nos permite adentrarnos en el estudio de Dispositivos Institucionales

Uno de los aspectos principales que nos permiten conocer e indagar los dispositivos institucionales que promueven prácticas democráticas es el tema de la convivencia, especialmente la “convivencia democrática” en la escuela. En este sentido, consideramos pertinente indagar sobre dicho concepto.

Carbajal (2013) menciona que en la década de 1990, académicos españoles y latinoamericanos en el ramo de la educación, retoman el concepto de convivencia para referirse a uno de los cuatro pilares de la UNESCO sobre calidad educativa para el siglo XXI: “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”. El incremento en la diversidad social y étnica de los estudiantes, aunado a una mayor preocupación social respecto a los niveles de violencia y racismo en las escuelas, incentivaron la incorporación del concepto de convivencia al ámbito escolar, como uno de los pilares que sustentan la calidad de la educación. A partir de entonces, el discurso sobre la convivencia escolar se ha extendido por diversos países de América Latina, con distintos niveles de adaptación y desarrollo.

A través de una revisión de la literatura sobre convivencia escolar, se distinguen dos enfoques uno restringido y otro amplio. Carbajal (2013) plantea que el concepto restringido de la convivencia se centra básicamente en torno a la disminución de los niveles de violencia escolar, enfatizando sobre el control de los comportamientos agresivos de los alumnos. En contraste, la segunda perspectiva de la convivencia escolar incorpora una visión mucho más amplia, integrando las **relaciones democráticas (institucionales, culturales e interpersonales) y las estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz**. Esta última perspectiva responde al concepto de convivencia democrática.

La calidad de la educación, no sólo implica el desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivas, sino incluye también el desarrollo de habilidades para una ciudadanía responsable dentro de ambientes emocionalmente enriquecedores, con miras a construir sociedades más equitativas (Carbajal, 2013).

El limitado número de estudios que toman el aula como unidad de análisis hace evidente el vacío de información que existe sobre el reto que implica traducir los principios abstractos de la convivencia democrática, en prácticas concretas dentro del salón de clases. (Carbajal, 2013).

Indagando sobre el concepto en Argentina, encontramos un aporte interesante que proviene del material teórico de un curso de formación virtual para docentes denominado “Construyendo convivencia en la escuela, participación y derechos: Un trabajo institucional”, que forma parte de la oferta de capacitación docente virtual del Programa Nacional Nuestra Escuela. El cual, en su clase N° 2, plantea que educar, hoy, es crear condiciones generadoras de convivencia democrática en las instituciones escolares.

Coincidiendo con Carbajal, en los cuadernos de Nuestra Escuela se manifiesta: “La convivencia en las organizaciones escolares **es una cuestión que involucra a todos los integrantes de una comunidad educativa, desde los docentes, directivos, estudiantes hasta las familias y miembros de otras organizaciones de la comunidad**, por eso requiere de un abordaje que atienda esta complejidad. Convivir significa vivir con otros y esto implica una serie de tensiones, ya que no todos tenemos las mismas intenciones, gustos, intereses, formas y modos de estar. No todos, tampoco, coincidimos hoy en lo que implica ser docente, ser alumno, enseñar, aprender, convivir, estar y trabajar en la escuela. Estas diferencias se actúan, se expresan, y surgen en diferentes manifestaciones. No se trataría de eliminarlas, sino de vincularlas, hacerlas existir en

un marco de encuentros y desencuentros, de armonías y disensos, de búsquedas continuas en las que cada uno/a no renuncia a sí mismo/a y reconoce a los/as otros/as en su singularidad”.

A su vez, en los textos de “UNICEF va a la escuela” (2002) encontramos aportes interesantes para repensar lo que debería ser una escuela democrática. En este sentido, una escuela democrática debe recibir a toda la población posible y retenerla. Ofrecer a todos los niños, las niñas y los adolescentes un igual acceso al capital cultural que la humanidad ha construido a lo largo de la historia. Sus reglas de comportamiento y los fines que guían su acción deben responder a valores democráticos. Tiene que ser capaz de abrir distintos espacios de participación, diálogo y decisión a todos los actores, sin dejar de lado las jerarquías y las especificidades de las funciones.

De esta forma, identificamos la temática de convivencias democráticas dentro de la Agenda Educativa de nuestro país, planteada desde la creación de la Nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206. Sin embargo, como destaca Carbajal (2013) traducir estos principios abstractos en prácticas concretas, implica un verdadero reto para nuestras instituciones y docentes que nos interesa investigar.

Aportes teóricos sobre Participación democrática que nos permiten comprender el origen y la importancia de los Dispositivos Institucionales

En este sentido, encontramos necesario indagar teóricamente sobre la participación como un eje transversal a lo anteriormente mencionado.

UNICEF (2002) reflexiona sobre la participación y considera que el término tiene, según el diccionario, distintas acepciones: compartir, colaborar, comunicar, tener parte y tomar parte. Resaltando la importancia de estas dos últimas acepciones: “tener parte”, como fragmento o porción de una totalidad; y “tomar parte”, en tanto intervenir y actuar. La participación nos compromete como protagonistas de un destino común, por ser todos personas y por conformar una misma nación.

Por otra parte, Paulin (2010) concibe la participación como una necesidad para el desarrollo psicosocial, un componente de la educación para la democracia y el ejercicio de la ciudadanía, como fortalecimiento y protección de los niños, niñas y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad. Se lo considera un **derecho de derecho** porque al ejercerse la ciudadanía, se permite analizar el grado de vigencia de los otros derechos. No obstante, no pierde de vista la concepción de participación como representación adultocéntrica, que tiene corresponsables en los adultos y su impacto en la participación de los niños, niñas y adolescentes.

Podemos decir que se puede observar **dos aspectos de la participación:**

· La participación como derecho a ser escuchado y ser tomado en cuenta

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), incluye la participación como uno de los principios rectores, reconociendo el derecho en la vida política, social, cultural y económica de un país, o sea derecho a la información, expresión y reunión.

En la Declaración de los Derechos del Niño (1991) la participación no es considerada sólo un Derecho, sino que refiere a un proceso

activo de defensa y promoción de los demás derechos. Es así que se la entiendo como un proceso inacabado, que se aprende con otros, es decir que se halla inserta en un conjunto de redes generacionales e intergeneracionales que favorecen, o no, su desarrollo y a la vez, a las capacidades de ejercicios de ciudadanía de los sujetos.

Cabe destacar que dicha convención ha sido amparada en nuestro país, bajo la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, donde además se expresa, en el Artículo 3, que “se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley.”, lo que implicaría el imperativo de respetar tanto “su condición de sujeto de derecho”, como “el derecho de las niñas, niños y adolescentes de ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta”. Enfatizando nuevamente en este derecho, la ley menciona luego en el Artículo 24, que “las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que se les concierna y en aquellos que tenga interés y que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo.”

De este modo, logramos comprender lo que sostiene Paulin (2010) al expresar que “en esta coyuntura histórica asistimos a un estado de polémica de significaciones que compiten por la definición simbólica de las condiciones de la niñez, adolescencia y juventud; reactualizando los diferentes espacios y prácticas institucionales, implicando además un posible cambio de los contenidos de representación de la condición de adultez, es decir, cambios de y en las relaciones intergeneracionales”. Sustentar el derecho a la participación de los sujetos a lo largo de su ciclo vital y no sólo en la vida adulta, favorece las prácticas socioeducativas donde la participación **promueva el desarrollo psicosocial del sujeto, eduque y prepare para el ejercicio de ciudadanía activa y fortalezca y proteja ante situaciones de vulneración de derechos.**

La participación como necesidad para el desarrollo pleno psicosocial

Los distintos enfoques psicosociales sostienen que los sujetos nacen en contextos intersubjetivos, con una identidad y una posición dentro de la estructura social, económica, simbólica y cultural. Donde se configuran matrices de aprendizajes, operando en un proceso de socialización conflictivo de inducción y apropiación de normas, pautas y valores para las nuevas generaciones. Asumiendo las posibles transgresiones a la norma como así también los procesos de resistencia que puedan surgir en el espacio social y en las instituciones.

Para la construcción de un psiquismo saludable, la adquisición de conocimientos y herramientas para desarrollar las capacidades en las nuevas prácticas del plano social, deben acompañarse de actividad. Esta concepción constructivista del desarrollo psicológico del sujeto, incluye esferas relacionales, vínculos y modo de participar en procesos de socialización otorgándole, posibilidades de crecimiento biológico, psicológico y cultural. Afectando a su vez las capacidades cognoscitivas, y afectivas debido a las condiciones sociales y políticas que lo atraviesan a sí mismo y al grupo cultural que lo contiene. En este sentido se toma, su *actoría social* para su

desarrollo pleno, o sea a la interacción con los otros, intermedio simbólico y material con el mundo natural y social.

La construcción de un sujeto con capacidad de enunciación y poder de expresión es producto de la participación. El mismo adquiere un nuevo valor, no sólo en el fortalecimiento personal sino dentro del grupo de pertenencia, pues sus capacidades y habilidades se potencian dependiendo del lugar que le es otorgado en relación con los diversos modos de ejercicios del poder que los adultos proveen en las esferas comunitarias, familiares y escolares.

En sintonía con ello, coincidimos con Campelo, Hollman y Viel (2009) en destacar que, como dice el dicho, “a participar se aprende participando” y en este sentido no hay mejor modo de enseñar a hacerlo que generando y propiciando que los estudiantes se integren activamente en diferentes espacios y ámbitos de participación. Se trata de hacerles lugar, dejarlos habitar y transitar la vida en la escuela, para que desde su lugar de jóvenes y de alumnos, puedan expresar lo que piensan y sienten, dotando de sentido su experiencia escolar. Esto implica un pensar y hacer una escuela que acepta e integra las diferentes voces y prácticas de quienes la habitan. Propiciar procesos participativos al interior de la escuela por parte de los alumnos favorece el sentido de pertenencia a la institución.

Reflexiones sobre el potencial transformador de la perspectiva crítica en la escuela

Pensamos que si la escuela se posiciona desde una perspectiva crítica, podría generar dispositivos que tiendan a revertir esta situación de discriminación entre pares, que desnaturalicen las relaciones de violencia simbólica ejercida por los grupos hegemónicos, por sobre los otros, evidenciadas en los discursos y actitudes de descalificación y desprecio, que se ejercen en un ámbito micro social como puede ser la escuela.

Consideramos que es necesario desarrollar prácticas en el ámbito escolar, que rompan con la reproducción de los circuitos de sojuzgamientos, subordinación y naturalización de la desigualdad.

En ese sentido, Alonso y Díaz (2004) enfatizan el potencial transformador de la Educación Intercultural y nos recuerdan la importancia de no dejar de lado las preguntas: ¿Para qué educamos? ¿Para construir una sociedad más justa, democrática e igualitaria? ¿O para reproducir las desigualdades?

Trabajar en las instituciones educativas sobre estos interrogantes, que a su vez nos llevan a reflexionar en definitiva, sobre el tipo de sociedad que pretendemos construir, constituyen desafíos permanentes pero que no pueden ser dejados de lado para quienes asumen en educación una perspectiva crítica y emancipatoria.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, G. y Díaz, R. (2004). “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?” En: Díaz, Raúl y Graciela Alonso (Comps.) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Campelo, A., Hollmann, J. y Viel, P. (2009). *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Carli, S. (comp.) (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.
- Carbajal Padilla, P. (2013). *Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2), 13-35.
- Diez, M.L. (2004). “Reflexiones en torno a la interculturalidad” En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, FFyL - UBA.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). *Escuela y clases subalternas. en Educación y clases populares en América Latina*. DIE, México.
- Giorgi, V. (2010). “La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A los 20 años de la declaración de derechos del Niño, Montevideo: OEI IIN, 2010.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
- Lucci, M.A. (2006). *La propuesta de Vygotsky: La psicología Socio Histórica*. revista de currículum y formación del profesorado, (10,2).
- Ministerio de Educación de la Nación (Comp.). “Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria. Aportes y desafíos”, Ministerio de Educación Nación, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa*. en Revista *Dialogando*, Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar: Sgo. de Chile.
- Oraison, M. (2009). *Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política*. En Revista de Investigación en la Escuela, 68, 39-50.
- Paulín, H.L. (2010). “Niñas, Niños y adolescentes en el ejercicio de la ciudadanía: el Derecho a la Participación” Cap. 3. *Sistema de protección integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba Argentina.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Cap 1: *La relevancia de la etnografía* Cap.2: *Reflexiones sobre el trabajo etnográfico* y Cap 3: *Etnografía y Teoría*. Paidós: Buenos Aires.
- UNICEF (2002). *UNICEF va a la escuela: Para construir una cultura de paz y solidaridad*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.
- Walsh, C. (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En: Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

EL RECURSO DEL CINE Y LAS SERIES EN LA ENSEÑANZA DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Cambra Badii, Irene; Mastandrea, Paula; Guerra, Nazareno; Martinez, Delfina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La sociedad de conocimiento actual requiere estructuras flexibles de aprendizaje que posibiliten un amplio acceso al conocimiento, así como la interpretación crítica de la información. En este contexto, las narrativas audiovisuales juegan un rol importante en la evolución de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante el desarrollo de nuevas metodologías. Ahora bien, ¿de qué manera son abordadas las narrativas audiovisuales en las clases universitarias? ¿Cómo se utilizan en las materias de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires? Seguimos pautas de entrevistas semiestructuradas para indagar en el uso de las narrativas en el aula y en cada una de las materias obligatorias del plan de estudio. A través del método de la comparación constante, tomamos los datos, los codificamos y los analizamos de manera simultánea. Los diferentes usos del material son pasibles de organizarse bajo las categorías de menciones, citas o referencias según diferentes niveles de profundidad y el tipo de articulación que el docente elija efectuar sobre la utilización de las narrativas audiovisuales. Nos interesa sistematizar modelos metodológicos que representen una nueva forma de trabajar con los materiales audiovisuales, constituyéndolos científicamente en esquemas reconocibles y replicables en distintas áreas y disciplinas científicas.

Palabras clave

Cine - Series - Enseñanza - Aprendizaje - Psicología

ABSTRACT

THE RESOURCE OF AUDIOVISUAL NARRATIVES IN THE TEACHING OF PSYCHOLOGY AT THE UNIVERSITY OF BUENOS AIRES

The current knowledge society requires flexible learning structures that allow a broad access to knowledge as well as a critical interpretation of the information. In this context, audiovisual narratives play an important role in the evolution of teaching and learning processes through the development of new methodologies. But, in what way are the audiovisual narratives addressed by the university classes? How are they used in the career of Psychology at the University of Buenos Aires? We follow semi-structured interview guidelines to investigate the use of narratives in the classroom and in each of the compulsory subjects of the study plan. Throughout the constant comparative method, we take the data, the we code it and finally we analyze it simultaneously. The different uses of the material are likely to be organized under the categories of mentions, citations or references according to different levels of depth and the type of articulation that the teacher chooses to make about the use of audiovisual narratives.

Keywords

Films - TV series - Teaching - Learning - Psychology

Introducción: la importancia del material audiovisual en la enseñanza universitaria

Históricamente, la enseñanza universitaria ha sido considerada como una formación de prestigio y reconocimiento. En un principio, su acceso era considerado un privilegio al cual sólo aspiraban aquellos sectores más favorecidos de la sociedad; sin embargo, en los últimos años asistimos a una universidad que se ha abierto a un número creciente de alumnos, alcanzando con ello a nuevos grupos sociales. Esta transformación interna se condice con los cambios en la sociedad actual, lo cual ha implicado nuevas demandas que obligan a repensar las metas y los métodos de la cultura universitaria (Monereo y Pozo, 2003).

En el caso de la Psicología, su enseñanza se encuentra en un momento de quiebre, en el cual se busca romper con una disciplina encerrada en sí misma, y autorizada únicamente en la lectura de los clásicos, para tender un puente hacia una enseñanza que se oriente por la necesidad de combinar la investigación empírica rigurosa, con la relevancia social del campo de la subjetividad en la esfera pública. En este sentido, se busca que los futuros profesionales puedan contribuir al avance de la ciencia y al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos (Klappenbach, 2014).

La sociedad de conocimiento actual requiere por lo tanto estructuras flexibles de aprendizaje, que posibiliten un amplio acceso al conocimiento, así como la interpretación crítica de la información (Ferro, Martínez y Otero, 2009). En este contexto, las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y entre ellas el cine y las series, juegan un rol importante en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante el desarrollo de nuevas metodologías (Coll, 2008). Sin embargo, es necesario mencionar que las TIC por sí solas no generan ningún tipo de aprendizaje, sino que es importante hacer un uso pedagógico de ellas y conocer sus características principales con evidentes implicaciones educativas (Ferro, Martínez y Otero, 2009).

En investigaciones anteriores (UBACyT 2011-2014 y 2014-2017) nos hemos preguntado si a través de un recorte o fragmento de un material audiovisual puede ampliarse el conocimiento sobre una situación determinada, estudiada previamente desde el conocimiento disponible en el estado del arte. Hemos planteado la posibilidad de que las emociones provocadas por las imágenes y la experiencia misma del visionado, a partir de los vínculos que se establecen entre los personajes implicados, luego de observar sus reacciones e involucrarse con ellos, al producirse en el espectador nuevos pensamientos y sentimientos suscitados por la situación, se produzca

un singular acercamiento a los conceptos, e incluso la posibilidad de pensar conceptos nuevos a partir de la experiencia cinematográfica y de la singularidad en situación que esta ofrece

Teniendo en cuenta los antecedentes estudiados en relación con la Psicología, podemos señalar que así como el material audiovisual nos permite indagar vías de acceso a la clínica con los pacientes (por ejemplo a través de la *cineterapia analítica*, (Cambra Badii et al, 2017), se convierte también en una vía privilegiada para estudiar los dilemas de nuestra práctica cotidiana como psicólogos, ya que al mostrar nuevos problemas o presentarlos en una complejidad insospechada despierta distintos afectos, que después pueden ponerse en palabras.

Asimismo, resulta importante tener en cuenta que consideramos al material audiovisual en relación con su narrativa. Las narraciones nos dan una visión del mundo, e incluso desde la filosofía hermenéutica podríamos afirmar que la vida misma tiene estructura narrativa. Los cuentos, las novelas, las canciones, las películas, los casos clínicos, son narrativas que configuran nuestros pensamientos y nuestras acciones, y que pueden analizarse en tanto representaciones de época y singularidades en situación, entre otras cuestiones (Lotman, 2000; Michel Fariña, 2001; Assef, 2013).

En este contexto, el cine y las series televisivas actuales resultan dispositivos de enseñanza tan pertinentes y valiosos como las fuentes escritas, por lo cual su aplicación educativa constituye una valiosa oportunidad. Sin embargo, la sospecha de estos recursos como algo demasiado emocional para el ámbito educativo complicaron su integración (Mateus y Chavez, 2014). A pesar de estas resistencias, los medios audiovisuales ingresan al aula como ilustradores de realidades, es decir, como complemento de aquellos saberes que se pretenden transmitir en la clase. Este modo de implementación del dispositivo resulta reduccionista, ya que sería interesante emplearlo como una “excusa afectiva”, puesto que desde la implicación emocional surgen requerimientos conceptuales, teóricos, racionales, que operan como “llaves” que permiten “abrir” mejor y acceder plenamente al contenido que estamos consumiendo espontáneamente, más allá de las aulas (Mateus, 2017). En este trabajo nos interesa puntualizar algunas cuestiones en relación con la utilización del cine y las series en la currícula universitaria de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. ¿De qué manera es abordado el cine en las clases universitarias? ¿Cómo se utiliza en las materias obligatorias de la carrera? ¿Qué lecturas permite su cada vez más creciente utilización?

Metodología: primeros acercamientos a informantes clave

Nuestra metodología de análisis puede entenderse desde el enfoque cualitativo, que incluye en su comprensión epistemológica una perspectiva centrada en el sentido, la comprensión y el significado (Taylor y Bogdan, 2013); y está sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle, el contexto, y que incluyen lo singular (Mason, 1996). Tal como señala Henwood (1996), el enfoque cualitativo se interesa por entender el significado de las experiencias, acciones y eventos, tal como son interpretados por los participantes. En esta misma línea se expresa Maxwell (2005) al señalar que el interés por el significado y la interpretación es uno de los rasgos más salientes

de la investigación cualitativa, y Mason (1996) al proponer sus tres pilares: una posición filosófica ampliamente interpretativa, métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos, y métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (en Vasilachis de Gialdino, 2006).

En los meses de abril y mayo de 2018, en el marco de la Práctica de Investigación *Cine y Subjetividad* de la Facultad de Psicología, con la colaboración de los estudiantes hemos realizado entrevistas a docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Delimitamos una primera etapa del trabajo de investigación focalizándonos en materias de la currícula obligatoria de la carrera, que pueden consultarse en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/plan_estudios_psicologia.gif. La muestra de profesionales fue elegida en forma dirigida (muestreo no probabilístico o intencional), de tipo bola de nieve exponencial, a partir de unos primeros contactos con referentes clave de distintas materias y cátedras, quienes oficiaron de “puente” o “referencia” y brindarán los datos de otras personas con las mismas características de la muestra (Patton, 1990). Para esta primera etapa del trabajo hemos relevado un total de 28 (veintiocho) entrevistas, cantidad que será complementada por una segunda etapa en la cual convocaremos a los restantes docentes de materias obligatorias y electivas del plan de estudio que utilicen el cine y las series en el dictado de las clases teóricas y/o prácticas. Siguiendo a Taylor y Bogdan (2013), seguimos pautas de entrevistas semi estructuradas, y no un intercambio formal de preguntas y respuestas cerradas. Teniendo en cuenta que se generaron condiciones para un diálogo y no un interrogatorio, si se consideró relevante y conveniente, se profundizaron más unas áreas que otras. En una segunda etapa hemos procedido al análisis de los datos guiándonos por la Teoría Fundamentada de los datos (Grounded Theory), presentada por Glaser y Strauss en el libro *The discovery of Grounded Theory* (1967) y revisada por Strauss y Corbin (2002). A través del método de la comparación constante, tomamos los datos, los codificamos y los analizamos de manera simultánea, a fines de generar una teoría que tome en cuenta los propios dichos o hechos de los sujetos de la investigación.

Primeros desarrollos

Presentaremos a continuación algunos datos y aproximaciones a las cuales hemos arribado en esta primera etapa de la investigación.

En principio, nos interesa mencionar someramente algunos de los filmes y series que se abordan en las clases de aquellas asignaturas obligatorias que deciden valerse de estos recursos para la transmisión de contenidos, por ejemplo: Psicoanálisis, Freud -Filmes: *Adios a Las Vegas* (Figgis, 1995), *Antes que el diablo sepa que estás muerto* (Lumet, 2007), *El cisne negro* (Aronofsky, 2010), *La chica danesa* (Hooper, 2015), *La profesora de piano* (Haneke, 2001), *Manchester junto al mar* (Lonergan, 2016), *Mejor Imposible* (Brooks, 1997), *Tenemos que hablar de Kevin* (Ramsay, 2011). Series: *Dexter* (Manos, 2006), *Los Soprano* (Chase, 1999), *Juego de Tronos* (Benioff y Weiss, 2011), *Vikingos* (Hirst, 2013)-; Psicología Social -Filmes: *I... como Ícaro* (Verneuil, 1979), *Nise: el corazón de la locura* (Berliner, 2015); Cine documental: *Comunidad de locos* (Cutuli, 2005), *Guerra contra la democracia* (Pilger y Martín, 2007),

La Revolución no será transmitida (O'Briain y Bartley, 2003)-; Salud Pública y Salud Mental -Cine Documental: *Adios al manicomio* (2011), *La historia de las cosas* (Fox, 2007), *Sicko* (Moore, 2007); Psicopatología -Filmes: *Clarooscuro* (Hicks, 1996), *Crush* (Bader, 2013), *Cuéntame tu vida* (Hitchcock, 1945), diversas películas del director David Lynch, *Despertares* (Marshall, 1990), *El cazador implacable* (Scott, 1982), *El cisne negro* (Aronofsky, 2010), *El complot* (Donner, 1997), *El gran pez* (Burton, 2003), *El inquilino* (Polanski, 1976), *Lars y la chica real* (Gillespie, 2007), *La isla siniestra* (Scorsese, 2010), *La Ola* (Gansel, 2008), *La profesora de piano* (Haneke, 2001), *La ventana de enfrente* (Özpetek, 2003), *Maridos* (Cassavetes, 1970), *Mejor imposible* (Brooks, 1997), *Ojos bien cerrados* (Kubrick, 1999), *Perfectos desconocidos* (Genovese, 2016), *Pi, el orden del caos* (Aronofsky, 1998), *Psicosis* (Hitchcock, 1960), *Repulsión* (Polanski, 1965), *Shame: sin reservas* (McQueen, 2011), *Sr. Jones* (Figgis, 1993), *Sr. Nadie* (Dormael, 2009), *Una mujer bajo la influencia* (Cassavetes, 1974), *Yo, robot* (Proyas, 2004); Series: *Bajo escucha* (Simon, 2002), *Bates Motel* (Cipriano, Cuse y Ehrin, 2013), *Black Mirror* (Brooker, 2011), *Homeland* (Gansa y Gordon, 2011), *Los Simpsons* (Groening, 1989), *Merlí* (Lozano, 2015); Cine documental: *Holly Hell* (Allen, 2016); Charla TED: *¿Qué revelan las alucinaciones sobre nuestra mente?* (Sacks, 2009); Psicología Ética y Derechos Humanos -Filmes: *The Truman Show* (Weir, 1998), *Seven* (Fincher, 1995), *Minority Report* (Spielberg, 2002), *The Life of David Gale* (Parker, 2003), *Groundhog Day* (Ramis, 1993) Series: "Grey's Anatomy" (Rhimes, 2005), "Psi" (Calligaris, 2014), "In Treatment" (García, Levi & Bergman, 2008), *House M.D.* (Shore, 2004-2012).

En segunda instancia, para el análisis de la utilización de películas y series en la carrera de Psicología, hemos elegido categorizar los datos iniciales siguiendo la conceptualización que Eduardo Laso y Juan Jorge Michel Fariña (2017) hacen respecto de la utilización de los filmes en la enseñanza de Lacan: como menciones, citas o referencias.

Las **menciones** se limitan a traer a colación el nombre de un film de modo digresivo y sin que se articule a algo que Lacan pretenda transmitir. Un ejemplo de esto es la mención de Lacan a *Un chien andalou* de Buñuel, con su célebre escena del sujeto arrastrando dos curas, un piano y un burro podrido para evocar cómo se siente él mismo ante su alumnado. O recurrir al título de un film por el sentido que evoca, sin que importe la película misma (por ejemplo, *La tête contre les murs*, de Georges Franju). Las **citas** traen a colación la escena de una película para transmitir una idea que Lacan está desarrollando. Lacan suele tomar una determinada escena del film, casi un detalle (por ejemplo, la escena final de *La dolce vita*), sin que importe la trama del film mismo. En un lugar más relevante tenemos las **referencias cinematográficas**, las cuales ya presentan alguna articulación con los argumentos que desarrolla Lacan, otorgándoles valor de *ejemplo*, por lo que se requiere haber visto el film para completar la transmisión de la idea puesta en juego" (Laso y Michel Fariña, 2017, p. 8, el resaltado es nuestro).

En el análisis preliminar de las entrevistas encontramos que el modo en que el cine y las series se incorporan a la enseñanza de la Psicología en la Universidad de Buenos Aires podría categorizarse de la forma antes señalada. En este sentido, observamos que en la asignatura Clínica Psicológica y Psicoterapias: Clínica de adultos,

una de las docentes entrevistadas plantea que el cine y las series "puede funcionar como puntapié para la participación de los alumnos", lo cual responde a la categoría de mención. Por otro lado, un docente de Psicopatología comenta que en sus clases, "se resaltan aspectos del film que tienen que ver con el diagnóstico diferencial", es decir, se utiliza el cine como cita para presentar aquellos elementos del personaje que brindan la posibilidad del análisis diagnóstico. Finalmente, en otra de las entrevistas, una docente de Salud Pública y Salud Mental plantea que los filmes y series "se utilizan a lo largo de todo el cuatrimestre (...). Las películas seleccionadas tienen que ver directamente con los temas que se trabajan", ubicando estos recursos en el plano de las referencias cinematográficas.

Primeras conjeturas y aperturas de interrogantes en base al material analizado

A partir del material relevado se puede extraer que existe una inicial invisibilización del atravesamiento relativo a los aportes del cine y las series. Por ejemplo, en una de las entrevistas, una de las docentes manifestó en primer lugar que no trabajaba con material audiovisual en las clases. No obstante, luego de desarrollar un poco más sus tareas, explicó que utilizaba los últimos diez minutos de cada clase para recomendar películas que podrían articularse con materiales de otras asignaturas, con la finalidad de intercambiar impresiones a partir de ellas. Este relato da cuenta del momento de transición existente, donde la forma educativa clásica se ve intervenida por la irrupción de estos nuevos contenidos audiovisuales a los que están constantemente conectados a través de plataformas online como Netflix. Uno de los motivos por los cuales podría pensarse este suceso es que las narrativas (en especial del cine y las series) reeditan constantemente las problemáticas de la época, y se vuelven representativas de los conflictos que atraviesan los sujetos contemporáneos... que son explicados o analizados desde cada asignatura.

Asimismo, esto tiene un impacto dentro del dispositivo pedagógico: no solo se modifica la situación áulica, sino que también se resignifica el material visualizado. Es decir: al momento de cruzar el material conceptual tradicionalmente transmitido en educación, con los visionados compartidos por docentes y estudiantes, suceden dos cosas. Por un lado el concepto ya no será el mismo (y estará tamizado por la experiencia audiovisual). Y por otro lado, aquella serie o película a la que se hace mención, estará a su vez también resignificada por la experiencia conceptual educativa.

Este diálogo entre los conceptos y el material audiovisual nos muestra que no se trata allí de un reemplazo de una forma de transmisión conceptual hacia otra, sino que se trata de entender cuáles son las maneras en las que estos dos dispositivos de transmisión pueden potenciarse mutuamente.

Asimismo, existen otras situaciones relatadas por los docentes que implican que son los estudiantes quienes llevan a la clase películas para indagar y el docente, sin tenerlo planificado, utiliza el ejemplo del cine para transmitir algo del contenido. Esta forma no sistemática puede ser considerada como transicional, ya que aparecen ciertas formas de transmisión que no necesariamente están organizadas de una manera sistemática.

Uno de los datos más interesantes del relevamiento inicial es que el mismo material es utilizado por diversas materias de grado dentro de la misma carrera. El ejemplo que apareció de manera más significativa fue el de la serie *Black Mirror*, que es utilizado tanto para materias como Psicopatología, como para Teoría y técnica de Grupos, Psicoanálisis, Psicología Educacional y Psicología, Ética y Derechos Humanos. Este hecho da cuenta de que un material audiovisual no puede ser agotado por su desarrollo a través de una sola mirada, sino que los distintos enfoques permiten enriquecer el abordaje sobre ese objeto de estudio^[1].

Conclusiones y discusión

A través del relevamiento inicial en las materias obligatorias de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, resaltamos que: 1) todos los docentes señalan que la transmisión oral se ve enriquecida ante la posibilidad de servirse de aquellas narrativas que llegan a los estudiantes a partir de películas y series que frecuentemente ven de forma espontánea en sus hogares; 2) en varios casos se considera que no se trabaja con este tipo de materiales en las clases, pero luego se admite que ingresan por una vía no planificada al aula universitaria: recomendando películas para trabajar los conceptos, articulando cuestiones de la clase con determinados personajes, etc. 3) Existen múltiples y variadas maneras de trabajar con el cine y las series, como así también con otros materiales audiovisuales y fuentes narrativas tales como la literatura, el teatro, la música, los videojuegos. Todos ellos contribuyen a “hacer palpables los conceptos para los estudiantes”, al igual que los casos clínicos con los cuales es tradición trabajar en Psicología y Psicoanálisis^[2]. 4) Estas maneras de trabajar con el cine no están sistematizadas, ni en su estudio ni en su implementación. Encontramos un área de vacancia de interés para nuestra investigación, ya que nos interesa sistematizar modelos metodológicos que representen una nueva forma de trabajar con los materiales audiovisuales, constituyéndolos científicamente en esquemas reconocibles y replicables en distintas áreas y disciplinas científicas. 5) Es interesante destacar asimismo que varios docentes hicieron especial énfasis en el compromiso emocional y la interpelación conceptual producidas a partir de la utilización de películas y series, con las cuales los estudiantes ya tienen un vínculo previo fuera del aula, identificándose con determinados personajes y tramas. Esta identificación, sin lugar a dudas, permite un singular acercamiento a los conceptos (Michel Fariña, 2001) que además implique la interpretación crítica de la información (Ferro, Martínez y Otero, 2009).

En futuras etapas de la investigación, continuaremos indagando acerca del uso del cine y las series a través de entrevistas a docentes de materias optativas, como así también a estudiantes. Nos interesa indagar la recepción por parte de los alumnos de las diferentes utilidades del material cinematográfico. Esto ofrecería un feedback por parte de aquellos sujetos que se enfrentan a estas modalidades de enseñanza contemporáneas. En este sentido, más allá de las preferencias y sensaciones acerca de la incorporación del cine y las series a su enseñanza y evaluación, se vuelve preciso ahondar en los efectos en el aprendizaje. Interrogarse por esta potencialidad es una de las maneras posibles de entramarse con la recepción por parte de los alumnos. En simultáneo, se podría

ahondar en las modalidades de trabajo para cuestionarse si es que, efectivamente, el uso del cine y las series promueven un trabajo en equipo más dinámico y efectivo en pos de un aprendizaje fructífero, y cuáles son sus características para hacer especial uso en el aula universitaria.

NOTAS

^[1] De hecho, durante 2018 estamos trabajando en un proyecto con asiento en FADU y Psicología, que se enmarca en el Programa UBATIC y se articula con otras Facultades de UBA y centros de investigación del país y del extranjero, y que da lugar al diseño de una currícula a partir de la serie televisiva. Cada uno de los episodios recibe un doble tratamiento: desde el diseño (cátedra Salomone, FADU) y desde la lectura ético-analítica (cátedra Michel Fariña, Psicología), articuladas en un espacio estético y de pensamiento compartido. Se espera que durante 2018 tres mil estudiantes de grado se beneficien de esta experiencia.

^[2] Al respecto, recomendamos la lectura ampliatoria de la Tesis de Doctorado en Psicología (UBA, 2018) de Haydée Montesano, denominada “La formalización del discurso del psicoanálisis en Lacan. El texto-clínico”.

BIBLIOGRAFÍA

- Assef, J. (2013). *La Subjetividad Hipermoderna. Una lectura de la época desde el cine, la semiótica y el psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama Ediciones
- Cambra Badii, I., Mastandrea, P., Paragis, P., Tomas Maier, A., González Pla, F., Michel Fariña, J.J. (2017). Cine aplicado a la Psicología: el abordaje ético-clínico de las Tecnologías de Reproducción Humana Asistida. *Premio Facultad de Psicología*, Universidad de Buenos Aires, pp. 11-39.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Recuperado de http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/aprender_y_ensenar_con_tic0.pdf
- Ferro, C., Martínez, A.I., Otero, M.C. (2009). Ventajas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec29/>.
- Glaser, B., Strauss, J. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Henwood, K.L. (1996). Qualitative inquiry: perspectives, methods and psychology. *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*, 25-40.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14 (3), 937-960.
- Laso, E., Michel Fariña, J.J. (2017). *El seminario de la Ética a través del cine*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Lotman, Y. (2000). El lugar del arte cinematográfico en el mecanismo de la cultura. En Lotman, Y. *La Semiosfera III*, Madrid: Ediciones Frónesis Cátedra, Pp.123-137.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londres: Sage.
- Mateus, J.C. (2017). Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje. En: Cappello, G. (ed.) *Ficciones cercanas. Televisión, narración y espíritu de los tiempos*. (pp. 179-195) Lima: Universidad de Lima. Fondo Editorial.
- Mateus, J.C., Chávez, R. (2014). ¿Educación en series? La integración de ficciones televisivas en el currículo universitario. En *Blanco y Negro*, 5 (1), 29-34.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach*. Second Edition. London: Sage Publications.

- Michel Fariña, J.J. (2012). Un abordaje (bio)ético: lo que el cine nos enseña sobre la tartamudez. En Michel Fariña, J.J. y Solbakk, J.H. (2012): *(Bio)ética y Cine. Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo*. Buenos Aires: Editorial Letra Viva.
- Michel Fariña, J.J. (2001). La ética en movimiento. *Fundamentos en Humanidades*. Facultad de Ciencias Humanas de San Luis, 1(2), 13-20.
- Monereo, C., Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE ANDAMIAJE EN LA UNIVERSIDAD

Caram, Gladys; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina; Curi Laguzzi, Maximiliano; Naigeboren Guzmán, Marta

Universidad Nacional de Tucumán. Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica. Argentina

RESUMEN

En el marco del Proyecto de Investigación “Fortalecimiento de las prácticas tutoriales en la carrera de Ciencias de la Educación y en los profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT” (2018-2019), se desarrollan, desde la “perspectiva constructivista”, acciones de orientación y apoyo para el mejoramiento de las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios. Se realiza un análisis sobre las atribuciones de los estudiantes acerca de sus logros y dificultades en los exámenes, qué necesitan mejorar en sus aprendizajes, si llevan a cabo procesos de metacognición y la ayuda de los profesores en sus trayectorias académicas, a partir de un cuestionario semi-estructurado, aplicado a 150 alumnos/as de las carreras mencionadas, con el propósito de promover la consolidación de las prácticas de andamiaje que se implementan, según las necesidades de orientación y acompañamiento registradas. Se advierten necesidades de fortalecer el acompañamiento a las trayectorias académicas, mediante intervenciones orientadas a la mejora y consolidación de las habilidades cognitivas y la adquisición de habilidades metacognitivas, atendiendo a la formación de un sujeto autónomo, con capacidad de pensamiento crítico - reflexivo, desde sus campos de formación profesional.

Palabras clave

Aprendizaje - Trayectorias - Andamiaje - Fortalecimiento

ABSTRACT

STRENGTHENING OF SCAFFOLDING PRACTICES AT THE UNIVERSITY
Within the research project “Strengthening practical tutorials in the career of Educational Sciences and the professorships of the Faculty of Philosophy and Letters of UNT” (2018-2019), guidance and tutorial actions from a constructivist perspective are carried out in order to improve academic trajectories of university students. In this work, an analysis is made about students’ attributions of their achievements and difficulties in exams, their needs to improve their learning process, if they carry out metacognitive processes and if teachers help in their academic trajectories. A semi-structured questionnaire was applied to 150 students of the mentioned careers, with the purpose of promoting the consolidation of scaffolding practices that are implemented, according to the needs of guidance and accompaniment showed. There are needs to strengthen the academic trajectories accompaniment through interventions aimed to improve and consolidate cognitive skills and the acquisition of metacognitive skills, attending to the education of an autonomous student, with critical thinking and reflective capacity, according to their future working fields.

Keywords

Learning - Trajectories - Scaffolding - Strengthening

INTRODUCCIÓN

Desde la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, en el marco del Proyecto de Investigación SCAIT “Fortalecimiento de las prácticas tutoriales en la carrera de Ciencias de la Educación y en los profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT” (2018-2019), se desarrollan, desde la “perspectiva constructivista”, acciones de orientación y apoyo para el mejoramiento de las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios. Se promueve el aprendizaje profundo, significativo, mediante la comprensión y el establecimiento de relaciones. Esto favorece la toma de conciencia, adquisición y el fortalecimiento de habilidades de pensamiento, como mediadoras del conocimiento.

Fortalecer los procesos de aprendizaje de los alumnos universitarios, su adecuado tránsito académico, y un acompañamiento a sus trayectorias educativas, promueve una asunción del rol docente desde un posicionamiento de orientadores y facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Comprender cómo actúan esos docentes orientadores y qué necesitan los alumnos, es un desafío y una meta para los docentes universitarios comprometidos con la formación de alumnos autónomos, críticos y con una mirada constructiva hacia la sociedad en la que se insertarán profesionalmente.

En este trabajo, se presentan algunos resultados sobre las atribuciones de los estudiantes acerca de sus logros y dificultades en los exámenes, qué necesitan mejorar en sus procesos de aprendizaje, si llevan a cabo procesos de metacognición y si los profesores los ayudan en sus trayectorias académicas, a través de un análisis orientado a promover la consolidación de las prácticas de andamiaje, que se implementan, desde el acompañamiento y la orientación docente. También se describen las líneas de acción que se desarrollan desde la función del docente tutor, y que se vieron fortalecidas a partir de los resultados obtenidos en el marco de las investigaciones realizadas y de las cátedras participantes en las mismas: Teorías del Aprendizaje y Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

Desde la Psicología Cognitiva y el enfoque constructivista, se plantea la necesidad de promover un pensamiento estratégico, en los alumnos universitarios, a partir de aprendizajes significativos. Se considera fundamental que la universidad actual debería cambiar de paradigma, del modelo de formación/instrucción, fundamentado en la transmisión de contenidos, al modelo de educación/profe-

sionalización, con un componente de comunicación e interacción entre alumnos y profesores y un estudiante activo y estratégico. (Pozo y Monereo, 2000). Es fundamental el papel del docente en este proceso; según Ken Bain (2007), un “buen profesor” es el que promueve que sus estudiantes logren un aprendizaje profundo.

La construcción de estrategias de intervención para promover en el alumno la adquisición de un conocimiento estratégico requiere atender, por un lado, al nivel de desarrollo cognitivo del sujeto, que condiciona las posibilidades de elaboración de representaciones y de comunicación de las estrategias de acción puestas en práctica y, por otro, al dominio de los procedimientos utilizados, ya que éste constituye otro factor que lo facilita. El desarrollo de este conocimiento exige, asimismo, de procesos personales reflexivos que permitan, progresivamente, la toma de conciencia sobre los saberes, contrarios a la reproducción mecánica de la información transmitida por el profesor.

Ante la cuestión de cómo promover la construcción del “conocimiento estratégico”, desde las intervenciones pedagógicas, Martí (2000) plantea que su adquisición paulatina supone grados de transición, desde un nivel automático a un nivel consciente y/o intencional, en relación al uso de determinados procedimientos cognitivos. Se afirma entonces, que la mera transmisión o explicación de “profesor a alumno” de las estrategias a utilizar para la resolución de una situación problemática, no producen en sí mismo un conocimiento estratégico controlado y consciente. Es decir, tal conocimiento exige la participación activa del alumno en los procesos reflexivos señalados, sin desconocer la importancia y el carácter mediador de las intervenciones del profesor como guía u orientador.

Desde la perspectiva vyotskyana, el concepto de ZDP (zona de desarrollo próximo) se relaciona con el concepto de andamiaje; andamiaje y tutela suelen referir a procesos identificados entre sí. El andamiaje involucra la resolución colaborativa de la actividad, que implica un tipo de ayuda que se va retirando progresivamente, a medida que el novato logra crecientes niveles de control sobre la tarea que debe aprender. (Capelari, 2016)

En este marco, se toma conciencia de la necesidad de desarrollar procesos de andamiaje, en pequeños grupos o individuales, que permitan a los alumnos realizar procesos cognitivos y metacognitivos de nivel profundo, para poder avanzar en sus estudios, a través de un posicionamiento progresivamente estratégico; así también, de acompañar a los alumnos, en sus trayectorias, para favorecer la mejora de su autoestima y lograr una mayor seguridad personal, durante el cursado como en las diferentes instancias de evaluación. Este acompañamiento tutorial contempla aspectos cognitivos y afectivos, que involucran la formación integral de un sujeto autónomo, crítico y responsable, comprometido con la capacidad de decisión, por sí mismo, considerando logros, avances y necesidades de mejora en sus trayectorias académicas, y con determinados intereses y valores personales propios de la educación universitaria (Larramendy y Pereyra, 2012).

La figura del profesor tutor puede definirse como la de un profesional que articula estrategias de orientación y apoyo para ayudar a los jóvenes a transitar sin tantos escollos por la carrera elegida; o bien, como la de un docente “inclusivo”, como lo denomina Carlino

(2006), que favorezca un mejor desenvolvimiento de los alumnos frente a las múltiples exigencias del medio. En este sentido, en numerosos trabajos consultados, se comprueba que se da por supe- rada la concepción de la tutoría, centrada sólo en resolver dudas de la asignatura, para pasar a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluye la vida académica, en sentido amplio, y algunas expectativas sobre la vida después de la carrera. Desde esta perspectiva, debemos considerar la acción tutorial como una respuesta educativa a las necesidades de los alumnos, a nivel individual y grupal. La finalidad de la acción y orientación tutorial es contribuir al pleno desarrollo de los alumnos, de forma tal que aprendan a aprender, aprendan a hacer y aprendan a ser. Cabe destacar que, desde este enfoque, se considera que la función del docente está totalmente relacionada con la función de tutoría. En la práctica, ambas funciones se dan en forma complementaria; es decir, las prácticas de enseñanza tienden no sólo a promover la construcción de saberes producidos en las diferentes disciplinas, sino que involucran también la orientación y acompañamiento sostenido del alumno, favoreciendo su desarrollo integral.

Capelari (2016) afirma que, en la actualidad, a las tradicionales funciones del profesor universitario de docente e investigador, debe agregarse la de tutor; este es un rol que implica favorecer la formación integral de los estudiantes. Según esta autora, se define al tutor como una forma especial de ser docente; el tutor es un docente que cumple la función de enseñanza bajo un formato pedagógico innovador, para lograr mejores aprendizajes, e implica “enseñar a través de dispositivos didácticos innovadores”. Las estrategias utilizadas son variadas, vinculadas al campo disciplinar y a formatos de interacción y comunicación que favorecen la participación activa del alumno. Dentro de las competencias personales que se definen para el “docente tutor”, son importantes tanto las competencias específicas vinculadas a los conocimientos disciplinares, como las “habilidades de vinculación intersubjetiva”, es decir, que cobra fundamental relevancia la capacidad del docente para establecer vínculos positivos con sus alumnos, que favorezcan un clima de confianza y seguridad dentro de la clase. Bibian (2015), sostiene que puede construirse un verdadero self o autenticidad, cuando más se permite el despliegue de las potencialidades naturales de los alumnos y cuando se propicia un espacio compartido de construcción de subjetividades y saberes. Ello implica entender el espacio de encuentro del aprendizaje, en el que confluyen lo pedagógico y lo social, lo histórico, lo cultural y lo subjetivo.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo del presente análisis, se consideran los aportes de los cuestionarios implementados en el marco del Proyecto de Investigación SCAIT (2016/17) “Dificultades en las trayectorias académicas de los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación y los profesados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT”, desde los cuales se indaga acerca de las variables más frecuentes que intervienen durante la trayectoria académica de los estudiantes universitarios, a partir de un diseño de investigación exploratorio, de corte transversal, focalizado en una perspectiva cuali - cuantitativa. Se definió una muestra probabilística, entre los alumnos pertenecientes a la carrera de Ciencias de la Educación y de los

Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras (Geografía, Historia, Química, Inglés, Artes, Filosofía, Letras, Economía, Francés), durante el período lectivo del año 2016, constituida por un total de 150 alumnos/as.

Se definieron las siguientes categorías con el propósito de promover la consolidación de los procesos de andamiaje, que se desarrollan en el marco de las acciones de orientación y acompañamiento de las trayectorias formativas: procesos metacognitivos a partir de las trayectorias personales; necesidades de mejora en los procesos de aprendizaje; atribuciones de logros y dificultades en exámenes parciales y finales; prácticas docentes que facilitan las trayectorias de aprendizaje.

RESULTADOS

Procesos metacognitivos a partir de las trayectorias personales: ante la pregunta *¿los profesores te ayudan a pensar sobre tus procesos de aprendizaje?*, un 13 % de los alumnos responden que “siempre”; un 67 %, manifiesta que “a veces” y un 20 %, afirma que “nunca”. Y ante la consulta de *cómo lo hacen*, un 12% de los estudiantes expresa que “orientándolos sobre técnicas de estudio y el contenido de la materia”; un 9% de los estudiantes, “diagnosticando errores y corrigiéndolos”; un 8%, “a través de clases de consultas”; motivando al alumno, en un 5,33% y una proporción del 4,66%. mediante trabajos prácticos. Es interesante remarcar que, si bien los estudiantes que afirman recibir *siempre* o *a veces* ayuda de sus docentes, representan un 80 %, un bajo porcentaje (38,65%), pudo expresar cómo y de qué manera se produjo la misma. En relación a esto, se advierten necesidades de desarrollar espacios continuos, de carácter sistemático, orientados a promover la metacognición así como de fortalecer la reflexión sobre las variables cognitivas inherentes al proceso de aprendizaje y su incidencia en la incorporación de nuevos conocimientos y la adquisición de habilidades de pensamiento.

Necesidades de mejora en los procesos de aprendizaje: un 85% de los alumnos, afirma que debe mejorar su organización del tiempo mientras que el 60%, la comunicación oral y escrita, estableciendo relaciones entre las ideas; se observa también que sólo un 31% registra el uso de técnicas o procedimientos para resolver tareas como medios necesarios, entre otros, que permiten la adquisición y consolidación del aprendizaje. Se puede considerar que casi todos los alumnos observan la incidencia del tiempo y su organización en los procesos de aprendizaje personales y que una amplia proporción registra la importancia de las habilidades de comunicación de la información, según ciertas relaciones; a diferencia de la relevancia que se otorga a las técnicas de aprendizaje necesarias para la interpretación, análisis y organización de los diferentes conocimientos.

Atribuciones de logros y dificultades en exámenes parciales y finales: ante la pregunta *¿observas tus logros y dificultades?*, un 61% de los estudiantes afirma que lo realiza “siempre”, mientras que un 30% “a menudo”; un 5%, “rara vez” y un 2%, “nunca”. Con respecto a *“qué atribuyes los logros”*, entre los factores más nombrados, un 42% considera el esfuerzo personal y la dedicación; un 33%, el tiempo dedicado al estudio; un 19%, al orden y la sistematicidad, un 15%, a lo motivacional y un 11%, los atribuye a

la comprensión de la materia. Se infiere que, para los estudiantes encuestados, el esfuerzo, la dedicación personal y el tiempo constituyen los factores que tienen mayor influencia en sus procesos de aprendizaje, logros y resultados favorables. Por otro lado, se advierte que otras condiciones inherentes al orden y a la sistematicidad tanto como a los procesos de pensamiento, orientados a la comprensión, no representan una proporción mayoritaria en el grupo, por lo que, entre las necesidades de orientación y apoyo tutorial de los alumnos, adquiere importancia la necesidad de analizar y reflexionar sobre estas variables como determinantes, entre otras, de la calidad de los procesos de aprendizaje. Así como de la influencia de estos últimos en la continuidad y los avances que demanda la trayectoria académica para la concreción de las diferentes metas personales, particularmente, atendiendo a la finalización de una carrera de grado.

Con respecto a *“a qué le atribuyes las dificultades”*, se registra que el 35%, a la falta de tiempo; y un 27%, a la falta de comprensión. En coincidencia con el análisis precedente, el “tiempo” aparece también como una de las dificultades más importantes, según los alumnos, para el avance en los estudios; sin embargo, también se observa que se registran otras variables como la “comprensión”, aunque en una proporción minoritaria, que influye en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de las habilidades cognitivas, que demanda la propuesta formativa de las distintas carreras docentes, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Se infiere la necesidad de orientar a los alumnos en lo referido “al buen uso del tiempo”, atendiendo no tanto a la cantidad sino a la calidad de su uso, es decir, propiciando que el tiempo dedicado al estudio, sea lo más efectivo posible, mediante procesos de aprendizajes significativos y comprensivos, de manera sistemática y sostenida.

Prácticas docentes que facilitan las trayectorias de aprendizaje: en el análisis de las orientaciones recibidas, mediante las ayudas facilitadas por los profesores, se registra que un 12% de los alumnos considera que “siempre” se las implementa; un 51%, afirma que se concretan “a veces”; y un 36%, explicita que “nunca”, lo cual indica necesidades de fortalecer el acompañamiento a las trayectorias académicas, según los aprendizajes propios de los diferentes espacios formativos.

En relación al tipo de ayuda que se recibe, se observa que el 28% de los alumnos afirma que se facilitan orientaciones sobre la bibliografía; un 23%, se refiere a la identificación de contenidos relevantes; y un 15%, manifiesta que se propician instancias de discusión y repaso. Se infiere que se promueven procesos de aprendizaje orientados a la comprensión, con necesidades de desarrollar intervenciones orientadas al fortalecimiento de las habilidades cognitivas y metacognitivas, atendiendo a la formación de un sujeto autónomo, con capacidad de pensamiento crítico - reflexivo, en la construcción de nuevos conocimientos.

Respecto al tipo de ayuda que los alumnos consideran necesaria para avanzar en sus carreras, se advierte que el 22% demanda el desarrollo de trabajos prácticos similares a las evaluaciones; el 18%, orientaciones específicas de los docentes sobre formas de estudiar y revisar la bibliografía; el 13%, menciona mayores instancias de observaciones y/o prácticas en el ámbito educativo y el 11%, mayores orientaciones sobre las problemáticas que se pre-

sentan en el campo de la profesión y sus posibilidades de abordaje. En este sentido, es posible considerar, en coincidencia con lo precedente, que las prácticas de andamiaje que se desarrollan demandan ayudas orientadas a facilitar procesos de pensamiento que permitan, progresivamente, la construcción de aprendizajes autónomos.

Desde la identificación de los rasgos característicos de los docentes orientadores, sobresalen la capacidad de explicar con claridad y de proponer ejemplos, con un 15%; la capacidad de diálogo y escucha, que se reconoce en una proporción del 14%; la generación de espacios de debate y reflexión, en un 12% y la capacidad de promover la comprensión mediante relaciones con las ideas previas, en un 10%. En relación a esto, se advierte la valoración de capacidades inherentes a la promoción de vínculos afectivo - comunicativos favorables así como de las capacidades cognitivas necesarias para la adquisición del conocimiento.

CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada, se advierten necesidades de fortalecer el acompañamiento a las trayectorias académicas, según los aprendizajes propios de los diferentes espacios formativos. Desde las ayudas que se facilitan, se puede inferir que los docentes universitarios no siempre favorecen procesos metacognitivos, pero sí brindan orientaciones para avanzar en los estudios. Son valorados la orientación con respecto a la relevancia de los contenidos fundamentales y los complementarios, el acompañamiento a los alumnos, el reconocimiento de sus logros y dificultades, la claridad en las exposiciones y el uso de ejemplos, como fundamentales características de los docentes orientadores; sin embargo, se evidencia que se deben consolidar las habilidades cognitivas para un desarrollo autónomo. Es decir, si bien se acompañan los procesos de aprendizaje, propiciando procesos cognitivos orientados a la comprensión, se advierte que las habilidades de pensamiento no adquieren la relevancia necesaria como capacidades fundamentales para la incorporación del conocimiento. También se valora la capacidad de diálogo y escucha de los docentes que favorecen un vínculo favorable y un clima positivo de participación en las aulas y espacios de consulta.

Cuando los alumnos reflexionan sobre los logros obtenidos en sus exámenes, atribuyen a los mismos, en mayor medida, a la dedicación personal y el tiempo de uso y, en menor medida, al orden y sistematicidad en el estudio, mediante los procesos de pensamiento involucrados en la comprensión. La cantidad de tiempo dedicado al estudio, presenta desde el punto de vista de los alumnos, más importancia que la calidad de las estrategias utilizadas para aprender. Desde las oportunidades que se presentan a los docentes, para orientar a los alumnos en sus trayectorias de aprendizaje, se debería favorecer la reflexión sobre la importancia de las habilidades metacognitivas para el propio análisis, a conciencia, de los procesos de aprendizaje, sus logros, dificultades y necesidades de mejora; de la adquisición y consolidación progresiva del pensamiento, a través de las habilidades cognitivas, y de la necesidad de un tiempo de estudio, sostenido en actividades cognitivas, que permita la adquisición de un conocimiento estratégico.

Aportes y Líneas de Acción

Existen competencias generales que todo estudiante universitario debe adquirir y que le permitirán avanzar con éxito en sus estudios. Como ejemplos, se pueden mencionar: búsqueda y selección de la información, análisis, comprensión, establecimiento de relaciones, aplicación, síntesis, planteo y resolución de problemas, juicio crítico frente a situaciones problemáticas, entre otras; asimismo, la naturaleza de cada carrera universitaria requiere el dominio de competencias específicas, propias de su campo de conocimientos y/o inherentes a las diferentes incumbencias profesionales que involucra.

Desde las prácticas de orientación y tutoría, que competen a todo profesor universitario, es posible implementar diferentes estrategias pedagógicas, que ayuden y faciliten el reconocimiento de dichas competencias así como su valoración, adquisición y consolidación progresiva. Estas estrategias son herramientas mediadoras en la construcción de nuevos aprendizajes, el desarrollo de habilidades propias de la disciplina, el pensamiento y juicio crítico, la resolución de problemas y la definición de proyectos personales de inserción laboral y profesional.

Según la concepción constructivista del aprendizaje y, considerando al mismo como un proceso de construcción personal, los docentes pueden ser orientadores en el proceso de construcción, enseñando a pensar, a comprender, a relacionar, a integrar y a dar sentido a lo que se aprende.

Los docentes pueden crear zonas de desarrollo próximo e ir abriendo el camino, en la búsqueda de significados compartidos, promoviendo y favoreciendo procesos cognitivos y metacognitivos, en el acompañamiento de las trayectorias de aprendizaje individual y grupal de los alumnos universitarios.

A continuación, se describen acciones llevadas a cabo en las Tutorías Docentes, desde las cátedras intervinientes en el proyecto de investigación:

- Acompañamiento personalizado a los alumnos, sobre todo a aquellos con más dificultades.
- Ampliación de horarios de consulta, presencial y a distancia.
- Organización grupal, en el aula, para la resolución de actividades presenciales y semi presenciales, con el objetivo de promover apoyos sostenidos a través de la interacción entre pares.
- Socialización y puesta en común de las producciones, individuales y grupales, con el propósito de favorecer su análisis y síntesis.
- Construcción de espacios de metacognición, para promover procesos de autorreflexión y autoevaluación, atendiendo a las trayectorias de aprendizaje, individuales y grupales, y los aportes de las diferentes materias, según sus propósitos; durante los espacios áulicos y/o de consulta.
- Promoción del pensamiento estratégico, desde el análisis de producciones individuales y grupales, identificando avances, necesidades de mejora y acciones posibles para la resolución de las dificultades.
- Elaboración de pautas orientadoras para el estudio, organización de las actividades, uso de procedimientos (técnicas) de aprendizaje, resolución de trabajos prácticos y desarrollo de exámenes parciales y finales, entre otros.

- Orientación para la planificación y organización de sus tiempos de estudio, según las diferentes actividades personales, laborales y académicas y sus demandas.
- Revisión y análisis de los resultados de aprendizaje, con los alumnos, y también por parte del equipo docente.
- Revisión conjunta entre el docente y el alumno de los exámenes parciales y de los trabajos solicitados por la cátedra, para reflexionar sobre los procesos que llevaron al resultado obtenido.
- Articulación y coordinación de acciones con los equipos docentes, de cada cátedra, docentes del mismo año de la carrera y de materias correlativas.
- Orientación para la toma de decisiones sobre la futura inserción laboral, atendiendo a las diferentes áreas de desarrollo profesional.
- Ayuda y orientación en las instancias de evaluación; con ese fin, se brindan talleres de integración y repaso de la materia, en forma previa a los exámenes finales.
- Entrevistas personales a alumnos que lo solicitan, o citados por los docentes, con dificultades en el cursado, en parciales o en el examen final, a fin de orientarlos.
- Solicitud de la colaboración de alumnos destacados, para que brinden ayuda y orientación a sus compañeros, ante ciertas dificultades.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. España: Universidad de Valencia.
- Bibian, D. (2015). Gestionar una Escuela Secundaria Posible. Buenos Aires: Noveduc.
- Capelari, M. (2016). El rol del tutor en la Universidad. Buenos Aires: Sb Editorial.
- Caram, G. (2014). Propuesta de intervención en docencia y tutoría para el apoyo, orientación y seguimiento de estudiantes universitarios. XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa. Facultad de Psicología, UNT.
- Carlino, P. (2006). Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larramendy, A. & Pereyra, M. (2012). La asesoría pedagógica universitaria y la orientación al estudiante. En E. Lucarelli y C. Finkelstein (coord.), El asesor pedagógico en la Universidad: Entre la formación y la intervención (p. 247-252). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martí, E. (2000). Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (Eds.) El aprendizaje estratégico (pp. 111-121). Madrid: Aula XXI, Ed. Santillana.
- Naigeboren, M. & Caram, G. & Gil, M. & Bordier, M.S. (2014). Los docentes y el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en alumnos universitarios 1º Jornadas Internacionales El sistema educativo y la cultura en el Centenario de la Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T
- Pozo, J.I. & Monereo, C. (2000). El aprendizaje estratégico. Aula XXI. Madrid: Santillana.

EL ESTUDIO DE CASO/S EN INVESTIGACIONES PSICOEDUCATIVAS: ANÁLISIS DE PUBLICACIONES NACIONALES

Cardós, Paula Daniela

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Argentina

RESUMEN

Realizamos esta comunicación en el marco del proyecto “Diseños de Investigación en Psicología (parte 2): análisis exploratorio descriptivo sobre de Estudio de Caso/s” (2017-2018) . Se trata de un estudio bibliográfico, de tipo exploratorio-descriptivo, cuyo objetivo general es identificar las propiedades y características del uso del Estudio de Caso/s (EC) en Psicología, con el fin de establecer una discusión sobre sus fundamentos teóricos, metodológicos y éticos. En este trabajo realizamos un relevamiento y sistematización, respecto de la elección y fundamentación del uso de EC en el campo de la Psicología Educativa y de la Orientación Vocacional, considerando su caracterización y tipificación, en una selección de publicaciones nacionales de los últimos cinco años. Entendemos al EC como una manera de producir conocimiento en profundidad sobre un número acotado de casos, incluso solo uno, que podemos tipificar en función de sus propósitos como EC intrínseco, instrumental y colectivo (Stake, 1999; 2013). Asimismo, reflexionamos sobre la implementación de este tipo de diseños de investigaciones en Psicología en general, y en el campo psicoeducativo y de la orientación vocacional en particular.

Palabras clave

Metodología - Estudios de Casos - Investigación Psicología Educativa

ABSTRACT

THE STUDY ON CASE/ S ON PSYCHOEDUCATIVE INVESTIGATIONS: ANALYSIS OF NATIONAL PUBLICATIONS

We made this communication within the framework of the project “Research Designs on Psychology (part 2): descriptive exploratory analysis on Case Study / s” (2017-2018). It is a bibliographic study, on a exploratory-descriptive way, whose general objective is to identify the properties and characteristics on the use of the Case Study / s (CS) in Psychology, in order to establish a discussion about its theoretical, methodological and ethical fundaments. On this study we carry out a survey and systematization, regarding of the choice and basis of the use of CS in the field of Educational Psychology and Vocational Guidance, considering its characterization and typification, in a selection of national publications of the last five years. We understand CS as a way to produce in-depth knowledge about a limited number of cases, even only one, that we can typify according to its purposes as an intrinsic, instrumental and collective CS (Stake, 1999, 2013). Likewise, we reflect on the implementation

of this type of research designs in Psychology in general, and in the field of psychoeducational and vocational guidance in particular.

Keywords

Methodology - Case Studies - Research Educational Psychology

Introducción

La investigación en la que se enmarca este trabajo, continua la línea de indagación iniciada años anteriores en el proyecto denominado “Diseños de Investigación Cualitativa en Psicología (Parte I): caracterización e integración de aspectos ético-metodológicos del Estudio de Caso/s”. Allí se realizó una revisión bibliográfica sobre las características, aspectos teóricos, metodológicos y éticos de los diseños de estudio de caso/s (DEC) en Ciencias Humanas, enfocando especialmente en el uso de este tipo de diseños en Psicología. El propósito de la segunda parte es hacer una sistematización del uso de DEC en investigaciones de Psicología aplicada a diversos campos, a partir del análisis de diversas producciones y publicaciones del ámbito nacional.

En este trabajo, más precisamente, nos centramos en el análisis de artículos del campo de la Psicología Educativa y la Orientación Vocacional, sobre la base de la caracterización y tipificación realizadas en la primera investigación, que retomamos en el siguiente apartado.

Caracterización de los DEC

Los DEC, en la actualidad, se suelen utilizar mayoritariamente en Ciencias Sociales y Humanas, aunque no de manera exclusiva. Un aspecto común que suele observarse en investigaciones de este tipo, es que no siempre se explicitan claramente los objetivos del estudio, así como tampoco los procedimientos metodológicos desarrollados ni las consideraciones éticas asumidas.

La no explicitación de estos aspectos puede contribuir a ciertos cuestionamientos y confusiones que se presentan sobre este tipo de diseños, particularmente referidas a su uso y estatuto científico. Stake (2013) señala que las investigaciones basadas en EC no son nuevas ni exclusivamente de corte cualitativo, sino que más que una elección metodológica, implican una elección de *qué* es lo que va a estudiarse.

En ese sentido se dirigió la primera parte de nuestra indagación, intentando delimitar el *qué* se estudia cuando se desarrollan investigaciones de este tipo, lo que nos permitió esclarecer un poco más los presupuestos teórico-metodológicos y las problemáticas

ético-deontológicas en juego.

Se puede hablar de un cierto consenso generalizado en Ciencias Sociales y Humanas, para investigaciones de corte cualitativo, en considerar a los DEC como una manera de producir conocimiento en profundidad sobre uno o pocos casos. Sin embargo, y más allá de las semejanzas, se pueden delimitar también algunas diferencias en función de aspectos no relevados en todas las situaciones, como veremos a continuación.

La investigación con EC, según Muchelli (1970; citado en Perez Serrano, 1994), es una manera de estudiar una problemática, un modo de percibir los hechos y comprender las situaciones, así como de encontrar soluciones que puedan ser consideradas válidas y aceptables. Así, el investigador puede centrar su observación en un caso único para analizar en profundidad el fenómeno que constituye el propio caso, o para establecer generalizaciones hacia la población más amplia a la que pertenece el caso.

Adelman et al (1984), por su parte, definen al EC como “el estudio de una instancia en acción” (citado en Perez Serrano, 1994, p. 82). Se trata de acopiar información relevante sobre un acontecimiento o situación, considerado como un fenómeno único, que puede ser la biografía de una persona en particular, una experiencia individual o institucional, o alguna situación en una comunidad. Los investigadores ponen el foco en la comprensión e interpretación de la situación en sí misma, más que en confirmar o rechazar alguna hipótesis, con la finalidad de aportar descripciones holísticas y particularistas (Simons, 2011).

Otras definiciones se enfocan más en el caso a estudiar y sus relaciones contextuales, que en el método o diseño en sí mismo. Por ejemplo, López González (2013) sostiene que el EC es “la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano (...) especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo que se requieren múltiples fuentes de evidencia” (p. 140).

Archenti (2007) considera que los EC se organizan como diseños de investigación en donde se estudian las relaciones entre varias propiedades y los vínculos entre las variables en uno o pocos casos. Los EC constituyen un abordaje multimétodo de un fenómeno complejo con predominancia de métodos cualitativos, pero sin abandonar necesariamente métodos cuantitativos de medición. La claridad respecto de su uso se verá reflejada en la explicitación, por parte del investigador, de los criterios de selección del o los casos y su interés por los mismos.

Según su clasificación de las metodologías utilizadas en investigaciones psicológicas, Montero y León (2002) consideran al EC como un método de recolección de datos cualitativos que parte de la perspectiva de los participantes. Asimismo, consideran también la posibilidad de experimentos de caso único dentro del conjunto de categorías de corte cuantitativo. Algo similar sucede con las clasificaciones propuestas por Stake (1999) y Mertens (2005), quienes señalan que en medicina y educación son frecuentes las investigaciones con EC cuantitativos, en donde predominan las descripciones y mediciones de variables.

Diferentes autores (Stake, 1999; Campbell, 2005; Yin, 2002, por ejemplo) consideran importante distinguir dos situaciones respecto de la función metodológica del EC en investigaciones psicológicas.

Una de ellas se presenta cuando, en el desempeño profesional, por ejemplo, un caso particular da origen a una investigación; es decir, si un caso abre preguntas para examinar, el investigador puede iniciar un estudio de ese caso para buscar alguna respuesta a los interrogantes surgidos. La otra situación puede ocurrir cuando desde cierto marco teórico se generan interrogantes que requieren de un estudio en profundidad de pocos participantes, debiendo el investigador explicitar los criterios a utilizar para la selección del o los casos. La diferencia entre ambas situaciones radica en que, en la primera, el caso es anterior y promueve las preguntas de investigación; en la segunda, en cambio, el o los casos se seleccionan en función de las preguntas planteadas.

Stake (1999) indica que el EC no es una investigación de muestras, y que no siempre el caso resulta representativo de otro. De ahí que la primera obligación del investigador es comprender ese caso. En función de ello propone considerar como criterios de selección, el análisis de los objetivos del estudio en pos de obtener la mayor aproximación al conocimiento del/de los caso/s, el tiempo dedicado al estudio, la potencialidad de las técnicas seleccionadas, la disponibilidad de los actores a participar y la accesibilidad a los mismos. El autor clasifica los tipos de EC según los propósitos del investigador en: a) EC intrínseco: cuando el caso interesa en sí mismo y por lo tanto es el que motiva el estudio; b) EC instrumental: la investigación va más allá del caso, y éste se usa para mostrar las características de algún fenómeno o teoría, es decir, se utiliza como ejemplo; c) EC colectivo: investigación comparativa de varios casos -en una misma investigación o de replicación-. El conjunto de casos no es tomado como muestra representativa, sino para ser analizado en profundidad, y luego comparado con los otros (Stake, 1999; 2013).

El EC como diseño de investigación, según la observación metodológica realizada por Flyvbjerg (2004), podrá contemplar casos extremos, sean éstos críticos o paradigmáticos, a fin de recabar el material sobre el fenómeno a estudiar tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo y dejando de lado muestras aleatorias y casos normativos.

En este marco señala que el uso del EC puede ser útil tanto en las fases iniciales de una investigación como también para generar, comprobar o falsar teoría. Resulta fundamental tanto la selección estratégica del caso como su adecuado uso metodológico.

El uso del EC en la investigación psicoeducativa

En la investigación psicoeducativa el uso de EC aparece vinculado a diversas tradiciones que consideran la observación en terreno y la profundización de situaciones particulares como la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas, a partir de la relación generada con los participantes (Martínez Bonafé, 1988).

En este campo, el EC se utiliza para evaluar innovaciones curriculares y estudiarlas a partir de modelos metodológicos de carácter cualitativo y etnográfico. Algunos autores (León y Montero, 2003; Simons, 2011) plantean que la observación, la entrevista y el análisis documental, son los principales métodos utilizados en los diseños que contemplan el EC. Los mismos inciden en el desarrollo de las instituciones incluyendo tanto las perspectivas de los par-

ticipantes como de los contextos sociopolíticos que lo enmarcan. Por otra parte, en el estudio de los procesos de pensamiento de los sujetos que enseñan, se puede apreciar el frecuente uso de EC, particularmente al focalizar en la investigación en torno al conocimiento práctico docente, el cual al no ser directamente accesible requiere de procesos de distanciamiento, objetivación y reflexión sobre la misma práctica. En este sentido, es importante señalar que la intencionalidad de la investigación basada en el EC está vinculada a la comprensión del significado de una experiencia (Álvarez y San Fabián Maroto, 2012).

Cabe mencionar que en el ámbito educativo el EC no sólo se reconoce como un método de investigación sino también vinculado a la formación (Martínez Bonafé, 1988; Pérez Serrano, 1994; Álvarez y San Fabián Maroto, 2012). El mismo puede ser incluido entre las estrategias didácticas que forman parte de metodologías de carácter grupal y sistemáticas orientadas a relacionar el saber teórico con la experiencia y toma de decisiones.

Son utilizados en: a) la indagación de microniveles de los sistemas educativos, es decir en escuelas y/o aulas y contemplando las interacciones entre los diferentes agentes del proceso educativo; b) el reconocimiento de la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo, focalizando en aspectos prácticos y acciones; c) en la comprensión de significados, valores y la propia subjetividad de los participantes así como en la relación entre investigador, sujetos y situaciones investigadas.

Metodología

El trabajo se enmarca en un estudio de carácter bibliográfico de tipo exploratorio-descriptivo, cuyo objetivo general es identificar las propiedades y características del uso del Estudio de Caso/s (EC) en investigaciones psicológicas, con el fin de establecer una discusión sobre sus fundamentos teóricos, metodológicos y éticos. En esta comunicación se focalizará en el relevamiento y sistematización de los artículos incluidos en una selección de publicaciones nacionales, vinculadas a universidades argentinas y correspondientes a los últimos 5 años aproximadamente. En las mismas se han seleccionado los trabajos correspondientes al campo de la Psicología Educativa y la Orientación Vocacional, con el propósito de concretar un análisis centrado en las siguientes dimensiones: cantidad de artículos correspondientes a dicho campo, cantidad de EC explicitados como tales en el mismo artículo, su caracterización (intrínseco, instrumental o colectivo) y casos que lo componen.

Resultados

Hemos analizado 3 publicaciones: Anuario de Investigaciones en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Revista Orientación y Sociedad de la Universidad Nacional de La Plata, y Anuario de Investigaciones en Psicología (apartado Psicología Educativa y Orientación vocacional) de la Universidad de Buenos Aires, contemplando los volúmenes publicados desde el año 2010 a la actualidad. Debemos señalar que en relación a la revista "Orientación y Sociedad" y considerando que la misma se organiza generalmente en Editorial, Cuerpo Central y Avances de Investigaciones, hemos contemplado los dos últimos, ya que en el Cuerpo Central suelen incluirse tanto resultados de investigaciones como experiencias-

intervenciones.

Se han analizado un total de 136 trabajos/artículos correspondientes al área de Psicología Educativa y Orientación Vocacional. De ese total, 21 explicitan en el ítem correspondiente a la metodología que se trata de un EC. En general, sin existir explicaciones que fundamenten la elección de dicho tipo de diseño de investigación. De la lectura de los artículos y particularmente de las conclusiones y/o discusiones, así como de la consideración de el/los caso/s objeto de estudio, puede inferirse la índole del EC. En relación a ello, sobre los 21 artículos que comunican los resultados de investigación basadas en estos diseños, 12 corresponden a EC de tipo intrínseco, 8 a EC de tipo instrumental y 1 a EC de tipo colectivo.

En lo que respecta al tipo de casos estudiados, se aprecia una variedad importante, a saber: estudiantes de distintos niveles educativos, informantes, terapeutas, establecimientos educativos, madres de estudiantes, docentes, novela, niños integrantes de una orquesta, jóvenes en situación de calle, grupos de niños, grupos de jóvenes, proyectos, talleres, caso clínico.

Reflexiones finales

Como se desprende del análisis de los resultados, el EC no es la estrategia metodológica más utilizada en la actualidad en el campo de la Psicología Educativa y la Orientación Vocacional, en el caso particular de las publicaciones analizadas, algunas de las cuales son específicas en relación al área estudiada. En los artículos que explicitan su utilización, podemos apreciar una gran variedad de propósitos y estrategias metodológicas.

Resulta significativo destacar que en la mayoría de las comunicaciones no hay una clara explicitación de la relación entre los objetivos del estudio y la definición del diseño explicitado como EC, aunque se hace evidente que más allá de la no justificación en extenso de la metodología de la investigación elegida, este tipo de diseño cobra valor en particular a la hora de abordar el impacto de intervenciones realizadas en contextos educativos y formativos. Finalmente hemos observado, durante el proceso de sistematización y análisis de la información, que en las publicaciones mencionadas hay un número importante de artículos que, aunque no lo explicitan, parecen enmarcarse en el tipo de diseño de investigación que estudiamos.

Tabla 1: Totales por año y dimensión de análisis

Dimensión	A		B			C	
	Explicitación		Tipo de EC			Tipo de casos/s	
Publicación N° de artículos/ Ps.Educ y O.V	Si	No	Intrínseco	Instru- mental	Colectivo		
Anuario UNC Vol.1, 2012	17	5	12	1	4	---	- 3 sujetos informantes - Estudio "en caso", con estudiantes sin especificar número. Refieren a la aplicación a los mismos de técnicas de recolección de información en escuelas secundarias, curso ingreso y transcurso de la carrera. - establecimientos educativos - Terapeutas (2 que utilizan T. Cognitiva, 2 psicoanalistas y no especifican cuántos Gestálticos) - 39 estudiantes (cohorte 2009) que realizaron prácticas pre-profesionales
Anuario UNC Vol.2, 2015	8	1	7	1	---	---	- grupos de alumnos de 2 escuelas
Anuario UNC Vol.3-1, 2017	16	3	13	1	2	---	- 15 madres de alumnos que recibieron apoyo escolar - docentes a cargo de pasantías en 3 servicios. - Novela autobiográfica
Anuario UNC Vol.3-2, 2017	20	1	19	---	1	---	- 1 Maestra del Nivel Inicial
Orientación y Sociedad. UNLP Vol. 10 2010	2	0	2	---	---	---	---
Orientación y Sociedad. UNLP Vol. 11 2011	4	0	4	---	---	---	---
Orientación y Sociedad. UNLP Vol. 12 2012	4	0	4	---	---	---	---
Orientación y Sociedad. UNLP Vol. 13 2013	3	0	3	---	---	---	---
Orientación y Sociedad. UNLP Vol 14 2014	3	0	3	---	---	---	---
Orientación y Sociedad. UNLP Vol 15 2015	0	0	0	---	---	---	---
Orientación y Sociedad UNLP Vol. 16 2016	3	0	3	---	---	---	---
Anuario de investigaciones - UBA Vol XXIII 2016	5	1	4	1	---	---	- Grupo de niños que participan de una orquesta (no dice cuántos)
Anuario de investigaciones - UBA Vol XXI 2015I	10	2	8	2	---	---	- 14 jóvenes en situación de calle-, entre 20 y 24 años - Grupo de 2 niñas y 4 niños
Anuario de investigaciones - UBA Vol XXI 2014	5	2	3	1	---	1	- Talleres de juego con alumnos de 2 escuelas, comparaciones - 206 jóvenes entre 20 y 24 años (lo enuncian como estudio de casos, pero es una muestra intencional)
Anuario de investigaciones - UBA Vol XX 2013	9	4	5	3	1	---	- 7 jóvenes entre 16 a 20 años - 3 mujeres entre 20 y 24 años (estudio piloto. Trabajo posterior, son 206. Es presentación de proyecto) - 1 caso clínico ilustrativo del desarrollo teórico. - 4 niños de 4to grado
Anuario de investigaciones - UBA Vol XIX 2012	9	1	8	1	---	---	- 13 niños de 4 a 12 años
Anuario de investigaciones - UBA Vol XVIII 2011	9	1	8	1	---	---	- Presentación del proyecto, que será EC
Anuario de investigaciones - UBA Vol XVII 2010	9	0	9	---	---	---	---
Totales	136	21	115	12	8	1	---

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Álvarez, C., San Fabián Maroto, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), art. 14, 1-12.
- Archenti, N. (2007). Estudio de casos/s. En A. Marradi., N. Archenti y J.I. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales*, pp. 237-246. Buenos Aires: Emecé.
- Campbell, D.T. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en educación educativa*, Madrid: Morata.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 106, 33-62.
- León, O.G. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. McGraw-Hill: Madrid.
- López González, W.O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, vol. 17, 58, pp. 139-144.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, nº 6, pp. 41-50.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 503-508.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con Estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L. Segunda Edición.
- Stake, R.E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Estrategias de investigación cualitativa (Vol. III)*, 154-197. Barcelona: Gedisa.
- Yin, R.K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage Publications. Recuperado de: <http://www.polipub.org/documentos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A TRAJETÓRIA DE ALFABETIZAÇÃO

Caroni, Regina Aparecida Loureiro
Universidade Nove de Julho. Brasil

RESUMEN

O trabalho investiga a aquisição da escrita e da leitura, ao final do Ciclo I do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual na Grande São Paulo, apontados pelo professor como tendo alguma dificuldade de aprendizagem no início de seu processo de escolarização. Trata-se de um estudo, numa perspectiva longitudinal, sobre a trajetória do processo de aquisição da escrita e da leitura dos alunos no Ciclo I. O objetivo foi verificar se a trajetória escolar do aluno sofre influência direta ou indireta das percepções, contradições e/ou discrepâncias, certezas e/ou incertezas do professor, como também de condições adversas e/ou outros fatores sociais, econômicos e políticos. Foram analisados prontuários de 38 alunos e realizadas entrevistas semiestruturadas com nove professores regentes de classes de 5º ano do Ciclo I. As entrevistas foram comparadas com outras realizadas no início do ciclo de alfabetização sobre os mesmos alunos. A partir da análise qualitativa das entrevistas, à luz do pensamento complexo de Edgar Morin e levando-se em conta a tríade aluno-professor-contexto, compostas de três dimensões complementares, concorrentes e antagônicas, puderam ser identificadas as categorias temáticas para análise dos resultados.

Palabras clave

Subjetividade - Alfabetização - Complexidade - Trajetória escolar

ABSTRACT

THE TEACHER'S PERCEPTION ABOUT THE LITERACY TRAJECTORY
The work investigates the acquisition of writing and reading, at the end of Cycle I of the elementary school of a public school of the state network in Greater São Paulo, pointed by the teacher as having some learning difficulties at the beginning of their schooling process. It is a study, from a longitudinal perspective, on the trajectory of the acquisition process of writing and reading students in Cycle I. The objective was to verify if the student's school trajectory suffers direct or indirect influence of the perceptions, contradictions and / or discrepancies, certainties and / or uncertainties of the teacher, as well as adverse conditions and / or other social, economic and political factors. Pedigree charts of 38 students were analyzed and semistructured interviews were carried out with nine teachers from 5th cycle classes of Cycle I. The interviews were compared with others conducted at the beginning of the literacy cycle on the same students. Based on the qualitative analysis of the interviews, in the light of Edgar Morin's complex thinking and taking into account the pupil-teacher-context triad, composed of three complementary, competing and antagonistic dimensions, thematic categories could be identified for analysis of the results.

Keywords

Subjectivity - Literacy - Complexity - School trajectory

Este artigo é parte da tese de doutorado que teve como ponto de partida a minha dissertação de mestrado (CARONI, 2011) que investigou a relação entre a queixa do professor e o fracasso escolar, levantando a hipótese de que a queixa do professor sobre a dificuldade de aprendizagem de um aluno no início da 1ª série do Ciclo I do ensino fundamental interfere no processo de alfabetização, podendo levá-lo ao fracasso.

A verificação do processo de alfabetização realizada pelo professor baseia-se nas orientações do Programa Ler e Escrever, implantado na rede pública municipal em 2005 e na rede estadual paulista em 2007 e que subsidia o Projeto Bolsa Alfabetização desde 2007, nas escolas públicas estaduais.

Os estudantes universitários, participantes do projeto, denominados "alunos pesquisadores", orientados pela professora da IES, por meio de observação das atividades desenvolvidas na sala de aula e com a anuência do professor regente, elaboram um projeto para ser desenvolvido, auxiliando o processo de aquisição da escrita e leitura por parte dos alunos, o que colabora para a melhoria da qualidade do ensino.

Os relatos elaborados mensalmente pelos alunos pesquisadores trouxeram uma inquietação a respeito das queixas dos professores sobre as dificuldades dos alunos, o que me levou a investigar essa relação na dissertação de mestrado, entrevistando sete professores de uma escola da rede pública estadual que atuavam em classes de 1º ano do Ciclo I do ensino fundamental, em meados e no final do ano letivo.

O resultado da dissertação revelou que não se trata apenas de analisar a queixa e suas prováveis causas na voz do professor, mas sim tentar compreender as inter-relações que acontecem no contexto da sala de aula, da escola, da família e da comunidade e até que ponto essas inter-relações podem interferir no processo de aprendizagem do educando.

Pretendeu-se na tese de doutorado compreender as inter-relações que ocorrem dentro da escola e da sala de aula no processo de aprendizagem, por intermédio do relato do professor e da equipe de gestão, analisado à luz do pensamento complexo de Edgar Morin, podendo sugerir um repensar sobre a aquisição da leitura e escrita no decorrer do processo de escolarização, em especial no Ciclo I do ensino fundamental.

O objeto de pesquisa foi a aquisição da escrita e da leitura, ao final do Ciclo I do ensino fundamental, dos alunos que receberam a queixa do professor sobre a dificuldade de aprendizagem no início do processo de alfabetização, focalizando quatro anos de

escolarização.

Partiu-se da hipótese de que a trajetória escolar do aluno sofre influência direta ou indireta das percepções, contradições e/ou discrepâncias, certezas e/ou incertezas do professor, como também de condições adversas e/ou outros fatores sociais, econômicos e políticos.

A metodologia constou de pesquisa bibliográfica, de campo e documental, realizando uma abordagem qualitativa.

Foi utilizado como referencial teórico Edgar Morin (2009, p. 13) que propõe o pensamento complexo tendo em vista “as realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” em oposição aos saberes fragmentados, separados em disciplinas e que não levam em conta as relações e inter-relações entre partes e todo, a multidimensionalidade e o essencial dos problemas, que devem ser vistos em seu contexto.

Para Morin (2009, p. 14):

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade.

Morin (2009) propõe três operadores para o pensamento complexo: o hologramático, o dialógico e o recursivo. Há a necessidade de um pensamento que ligue e enfrente a incerteza, que junte e organize os componentes (biológicos, culturais, sociais, individuais) da complexidade humana.

Ao analisar, à luz da complexidade, as relações interpessoais que ocorrem em uma sala de aula, entre o professor e o aluno e entre os alunos, e como essas relações podem influenciar no processo de aprendizagem de maneira significativa, deve-se levar em conta que “a afetividade intervém no desenvolvimento e nas manifestações de inteligência” (MORIN, 2007, p. 121).

O ponto de partida foram as entrevistas com os professores do 1º ano do Ciclo I do ensino fundamental, realizadas em meados e no final do ano letivo e analisadas na dissertação de mestrado, cujo objeto de pesquisa era a queixa do professor regente de classe de 1ª série do ensino fundamental acerca do processo de aprendizagem dos seus alunos.

As principais categorias temáticas que sobressaíram no decorrer da leitura e análise dessas entrevistas, no início da escolaridade, foram: imaturidade, família, questões individuais do aluno e encaminhamento para especialistas. Por intermédio delas foi possível estabelecer as relações dos elementos do texto entre si, voltando-se para o objetivo do estudo: identificar e analisar, no discurso do professor, as percepções e/ou representações que podem interferir no processo de alfabetização.

Passados quatro anos, houve o retorno à escola para localizar os 38 alunos citados por seus professores como tendo dificuldade de aprendizagem logo no início do processo de alfabetização, e veri-

ficar sua trajetória escolar. Supondo que a maioria se encontraria no 5º ano do ensino fundamental, levando em conta a progressão continuada, previu-se entrevistar os professores para obter informações sobre o processo de aquisição da escrita e da leitura dos referidos alunos.

Ao localizar o prontuário dos alunos na escola, com o auxílio da diretora e coordenadoras, foi identificado o percurso escolar de cada um deles e o professor regente do final do Ciclo I do ensino fundamental, caso o aluno não tivesse sido transferido ou considerado evadido no decorrer desse período. Foi possível, dessa forma, realizar entrevistas semiestruturadas com os professores de final de ciclo dos alunos que se encontravam frequentando o 5º ano nessa escola.

Essas entrevistas foram comparadas com as duas outras realizadas no início do ciclo, obtendo-se, assim, o relato de dois professores, em anos diferentes, sobre os mesmos alunos. Foram também levadas em consideração as falas obtidas junto à equipe de gestão, coordenação e direção, por meio de entrevistas não estruturadas, cuja dinâmica foi permitir que a informação corresse fluentemente, sem ter o risco de limitar a fala do entrevistado.

O conteúdo das entrevistas foi analisado qualitativamente, o que permitiu verificar a existência de contradições, discrepâncias e concordâncias nas colocações a respeito do processo de aquisição da escrita e da leitura dos alunos pesquisados, ou mesmo percepções, contradições e/ou discrepâncias, certezas e/ou incertezas, como também condições adversas e/ou as interferências que ocorreram em relação a determinado aluno ao longo desse período de quatro anos.

Tal procedimento permitiu verificar a trajetória do aluno que recebeu a queixa de dificuldade de aprendizagem no início do processo de aquisição da escrita e da leitura e como se encontrava no final desse processo, segundo o relato de seus professores e informações obtidas por meio da equipe de gestão da escola, bem como de fichas individuais.

Mesmo em relação aos alunos que não se encontravam mais naquela escola devido à evasão ou à transferência, foi possível levantar o que ocorreu no decorrer do período em que permaneceu na escola e qual o motivo que culminou na evasão ou transferência.

Para finalizar o caminho percorrido por meio das inter-relações entre os diferentes aspectos pesquisados, houve a necessidade de levar em conta, para efeito de análise, levar em conta a tríade aluno-professor-contexto. Neste caso, contexto é entendido como as questões da escola e da sociedade, em seus aspectos sociais, econômicos e políticos.

A proposta de utilizar a tríade: aluno-professor-contexto foi para produzir, como diz Morin (2009, p. 24-25):

[...] a emergência de um pensamento “ecologizante”, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente - cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. [...] Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes.

Retomando os três princípios que ajudam a pensar a complexidade, pode-se dizer que a relação aluno-professor-contexto é hologramática, recursiva e dialógica.

Hologramática: o aluno e o professor estão no contexto, assim como o contexto está no aluno e no professor, ao mesmo tempo em que o aluno é uma parte da classe e o professor é também uma parte da classe; essa classe é, por sua vez, parte do contexto e esse contexto como um todo está neles.

Recursiva: a relação aluno-professor-contexto realiza-se conforme um anel de produção mútua, em que as interações entre alunos e professores produzem o contexto. O contexto constitui-se em um todo organizador, cujas qualidades emergentes retroagem sobre alunos e professores, incorporando-os. O contexto organiza e estabelece as interações que o produzem e garante sua continuidade por meio da incorporação das novas gerações de alunos e professores. Assim, alunos e professores produzem o contexto que produz alunos e professores.

Dialógica: a relação aluno-professor-contexto é, ao mesmo tempo, complementar e antagônica. Assim sendo, quanto à complementaridade pode-se dizer que não há um contexto sem alunos e professores (indivíduos) e não há alunos e professores, propriamente humanos, dotados de espírito, de linguagem, de cultura, sem o contexto. E o antagonismo vem da oposição entre o egocentrismo (indivíduos - aluno e professor) e o sociocentrismo (o contexto). Assim, a relação aluno-professor-contexto mantém o antagonismo na complementaridade e a complementaridade no antagonismo; dessa forma, o contexto pode ser ao mesmo tempo comunitário ou de rivalidade. Os egocentrismos dos alunos e dos professores encontram-se em rivalidade, competição e conflitos no contexto, mas, quando há um interesse comum, a solidariedade se manifesta em virtude do sociocentrismo (o contexto). Ou seja, qualquer contexto é, ao mesmo tempo, um campo de interesses individuais e uma comunidade voltada ao interesse coletivo.

Quando se fala na tríade aluno-professor-contexto, pode-se dizer que essas “três instâncias trinitárias [...] funcionam numa engrenagem de dependência recíproca, numa poli-organização trinitária, umas gerando as outras” (MORIN, 2007, p. 171).

Para atender a essa tríade, inicialmente foi apresentado o perfil dos 38 alunos pesquisados, que foram indicados por seus professores, no início do processo de alfabetização como tendo alguma dificuldade de aprendizagem. Para o estabelecimento do perfil dos alunos pesquisados foram consideradas as variáveis idade, gênero e o resultado final em cada um dos quatro anos de escolaridade.

Mais da metade dos alunos (61%) com queixa de dificuldade de aprendizagem no início de seu processo de aquisição da escrita e da leitura tinha menos de 7 anos de idade. Determinar a dificuldade de aprendizagem do aluno com 6 anos de idade, logo no início de seu processo de escolarização, é surpreendente e denota o desconhecimento de teorias do desenvolvimento infantil e da aprendizagem por parte desse professor. Deve-se salientar que, quando o professor aponta aluno acima de 8 anos como tendo dificuldade de aprendizagem (13,1%), justifica que é tarde para iniciar o processo de alfabetização, mas normalmente trata-se de criança que não teve a oportunidade de frequentar escola antes dessa idade, por questões pessoais, de saúde ou até mesmo devido à localização

da escola no local onde residia. Nota-se uma dicotomia na fala do professor, pois normalmente considera que a criança entre 6 e 7 anos é imatura para o processo de aquisição da leitura e da escrita, mas a que tem mais de 8 anos já se encontra em uma faixa etária tardia para tal aprendizado.

É interessante notar que, enquanto a maioria das pesquisas sobre dificuldade de aprendizagem constata maior incidência sobre o sexo masculino, nesta pesquisa a incidência maior ocorreu no sexo feminino, havendo apenas um empate no 5º ano.

Verifica-se que a maioria dos alunos que receberam a queixa do professor no 2º ano do Ciclo I do ensino fundamental foi promovida pelo CCS. Essa porcentagem diminuiu consideravelmente no 3º e no 4º anos, sendo, respectivamente, de 11,4% e 3,7%, aumentando novamente no 5º ano, com 7,4% dos alunos.

No 5º ano, por ser o último do Ciclo I do ensino fundamental - momento em que há a reprovação do aluno que não atingiu os objetivos propostos para essa etapa -, houve uma porcentagem de aproximadamente 26% de alunos retidos, ou seja, que permanecerão na escola para frequentar o 5º ano PIC, classe que utiliza uma metodologia diferenciada.

Os alunos transferidos correspondem a 26,3% do total dos alunos pesquisados, sendo a maior incidência no 3º ano: 17,1% do total. Cerca de 13,2% do total dos alunos pesquisados foram considerados evadidos, devido ao abandono da escola. Portanto, cerca de 39% do total dos alunos pesquisados foram transferidos e/ou evadidos, um número bastante significativo.

Do total de alunos pesquisados, 71% frequentou até o 5º ano nessa escola. Do total de alunos que frequentava o 5º ano, 70,3% foram aprovados, sendo que destes dois dos alunos pelo CCS, 26% permaneceram no 5º ano, ou seja foram retidos no ciclo e apenas um aluno (3,7%) solicitou transferência.

A seguir, a análise do relato dos professores por meio da comparação das falas de dois professores a respeito do mesmo aluno, em dois momentos diferentes: no início (1º ano) e no final (5º ano) do Ciclo I do ensino fundamental, permitiu identificar as percepções, contradições e/ou discrepâncias, certezas e/ou incertezas desses educadores. Foram identificadas ideias que se repetem na fala do professor, tanto em relação ao aluno quanto ao contexto que pode influenciar o processo de ensino, ou mesmo as inter-relações existentes entre esse professor, o aluno e o contexto.

Normalmente a fala do professor aponta, como causa da dificuldade de aprendizagem do aluno: imaturidade; falta de autonomia; insegurança; medo de errar; dificuldade de assimilação e concentração; dificuldade de memorização; dificuldade nas questões ortográficas; necessidade de ajuda do professor; não cumprimento da tarefa no tempo proposto.

Quanto ao contexto e/ou inter-relações existentes ao longo do processo de aprendizagem do aluno, a fala do professor determina: necessidade de acompanhamento familiar; necessidade de encaminhamento para a área da Saúde, em especial, psicólogo, fonoaudiólogo e médico; necessidade de ensinar o aluno a organizar o pensamento, para tentar pensar sozinho; estabelecimento de determinada causa para a dificuldade do aluno; profecia sobre o fracasso do aluno em relação aos irmãos que já passaram pela escola e/ou à família cujos pais são dependentes químicos ou de-

tentos; avaliação como momento de comparação do processo de aprendizagem de um aluno com o do restante da sala; interferência da idade do aluno no processo de aprendizagem.

Percebe-se, pela leitura das informações fornecidas pelo professor, que nem sempre o registro, feito por ele, na ficha individual do aluno corresponde ao que ele expressa na entrevista a respeito do mesmo aluno. Para Morin, “A entrevista se fundamenta na fonte mais rica e duvidosa de todas, a palavra. Ela traz, quase sempre, o risco da dissimulação e da fabulação” (MORIN; CLOTET; SILVA, 2007, p. 66), o que pode explicar essa contradição. Por outro lado, o registro escrito na ficha permite um repensar sobre o que será colocado a respeito do aluno, causando uma contradição entre o escrito e o falado.

De certa forma, a fala do professor individualiza o sujeito como o único responsável pelo seu processo de aprendizagem e atribui, geralmente, determinada causa para uma dificuldade específica, denotando uma compreensão generalista dos conceitos teóricos a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem. O professor tenta inferir, classificar e interferir em função de uma teorização própria. Enfim, para melhor compreensão do objeto de estudo, faz-se necessário identificar o contexto no qual ocorreu o processo de aquisição da escrita e leitura dos alunos apontados como tendo dificuldade de aprendizagem logo no início de sua escolarização.

Inicialmente, caracteriza-se o contexto pelo município onde se localiza a escola, que se emancipou do município de São Paulo em 1965, sendo constituído por uma população que reside totalmente na zona urbana, cuja etnia preponderante é a branca (50,72%), seguida pelos pardos (40,26%) e com uma expectativa de vida de 71 anos de idade. Predomina o catolicismo (53,75%), seguido do protestantismo (30,76%) e o restante da população dividida pelas demais religiões ou mesmo sem religião (9,95%) A incidência da pobreza na população é alta (46,74%), embora a pobreza subjetiva, ou seja, aquela que é percebida pelo sujeito, seja de apenas 18,27%.

O município apresenta uma *renda per capita* inferior à do estado e à da região. Possui uma taxa de alfabetização de aproximadamente 94% da população, com IDH educação de 0,693. Ocorre, nesse município, uma diminuição de matrículas no ensino fundamental nas escolas públicas e um acréscimo significativo nas particulares. A escola fica em um bairro formado por cinco áreas de invasão, às margens de um córrego que separa dois municípios, por imigrantes nordestinos com baixo nível de escolaridade, que dependem de auxílios governamentais e não governamentais e trabalham em serviços informais. A renda mensal fixa da maioria das famílias dos alunos provém do trabalho da mulher, enquanto o homem trabalha em empregos informais e esporádicos. A moradia da maioria dos alunos é construída em terrenos de maneira irregular ou ilegal, localizada às margens do córrego e sujeita a problemas de enchente constantes.

A escola cede suas dependências para atividades de lazer e/ou comunitárias, e também oferece aos alunos, familiares e comunidade a Escola da Família nos finais de semana, com atividades diversificadas. Participa de projetos diferenciados, tais como o ProJovem, que promove a inclusão social dos jovens de 18 a 24 anos não concluintes do ensino fundamental; o Projeto Bolsa Alfabetização, que conta com um universitário na classe de alfabetização como

aluno pesquisador; e o PROERD, programa preventivo ao uso de drogas. Fornece suas instalações para aulas do ensino fundamental na modalidade EJA, pela prefeitura do município.

Finalizando, a partir da análise qualitativa das entrevistas, à luz do pensamento complexo de Edgar Morin e levando-se em conta a tríade aluno-professor-contexto, composta de três dimensões complementares, concorrentes e antagônicas, puderam ser identificadas as seguintes categorias temáticas: causa das dificuldades de aprendizagem, avaliação do processo de aquisição da escrita e da leitura, encaminhamento do aluno e/ou recomendações, intervenção do professor ou da escola, interferências do contexto no processo. Observa-se que o professor empreende ações em relação a seus alunos, tais como encaminhamentos, recomendações e intervenções que já se encontram disponíveis na comunidade, mas não acompanha o efeito dessa ação. O professor encontra dificuldade em relação à mudança de paradigma, não se apropriando adequadamente da concepção construtivista, e passa a usar de maneira inadequada tanto essa concepção quanto a empirista, provocando um descompasso no processo de ensino e, conseqüentemente, no de aprendizagem. O professor necessita considerar a si próprio como sujeito do processo de ensino e ao aluno como sujeito do processo de aprendizagem, e compreender que esses dois processos são antagônicos, porém complementares. Assim como os alunos sofrem a interferência das percepções, contradições e/ou discrepâncias, certezas e/ou incertezas do professor, este é produzido e produz o ensino, e também é influenciado pela sua formação. Nesse sentido, a aquisição da escrita e leitura pelos alunos sofre a influência da formação de professores que é realizada nas universidades, donde se deduz que as mudanças devem ocorrer nesse nível de ensino, com reflexão sobre as matrizes curriculares para a formação desse profissional, que, de certa forma, torna-se refém de tal contexto.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Ano 1, unidade 3. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: . Acesso em: 20 fev. 2015.
- Caroni, Regina Aparecida Loureiro. *Fracasso escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada*. 2010. Dissertação (Mestrado em Teorias em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.
- Caroni, Regina Aparecida Loureiro. *A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura*. São Paulo, 2015. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. 284 fls.
- Morin, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina, 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- Morin, E. *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

Morin, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

Morin, E., Clotet, J., Silva, J. Machado da. *As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina: EdIPUCRS, 2007. (Comunicação, 13).

INTERVENCIONES DE UNA ORIENTADORA ESCOLAR ACOMPAÑANDO EL ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL NIVEL INICIAL: ESTUDIO DE CASO

Carreño, Federico; González, Daniela Nora
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACYT 2016-2019 "Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes" dirigido por la Mgr. Cristina Erausquin. Se abordan los resultados obtenidos en un estudio de caso, desde el cual se ha indagado la intervención de una Lic. y Prof. en Psicología, trabajando como Orientadora Escolar en una institución educativa de la Provincia de Buenos Aires. El recorte ha sido específicamente el conjunto de intervenciones de la Psicóloga Educacional en la implementación de la Ley y el Programa Nacional de Educación Sexual N° 26.150 en el Nivel Inicial. Se trató de una investigación de tipo cualitativa, etnográfica, de análisis de caso. Los instrumentos utilizados han sido: a) Cuestionario de Reflexión sobre Situaciones-Problemas vinculadas a la temática de Educación Sexual Integral en Nivel Inicial b) Matriz de Análisis Complejo de Modelos Mentales Situacionales (Erausquin, Basualdo, 2007), con adaptaciones específicas (González, 2016). Las unidades de análisis han sido los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo) y el Sistema de Actividad (Engeström).

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Psicología Educacional - Intervenciones

ABSTRACT

SCHOOL COUNSELOR'S INTERVENTIONS ACCOMPANYING THE APPROACH OF INTEGRAL SEXUAL EDUCATION AT SCHOOL INITIAL LEVEL

This work is in the frame of the Research Project "Participative appropriation and construction of meanings in intervention practices for inclusion, quality and social link: exchange and development of tools, knowledge and experiences between psychologists and other agents", UBACYT 2016-2019, directed by Magister Cristina Erausquin. The work addresses the outcomes of a study case developed by a Psychologist, working as a counselor, in a school at Buenos Aires. The study object was the set of the psychologist interventions implementing the "Integral Sexual Education" Law 26.150, at the kindergarten (school initial level). It is a qualitative and ethnographic research. The instruments used were: a) Questionnaires about Situation-Problems of Integral Sexual Education's topics in kindergarten (school initial level); b) Matrix of Complex Analysis of Situational Mental Models (Erausquin, Basualdo, 2007), with specific adaptations (González, 2016). The units of analysis are Situational Mental

Models (Rodrigo) and Activity System (Engeström).

Keywords

Integral Sexual Education - Educational Psychology - Intervention

Introducción

Históricamente, la inclusión de las temáticas referidas a la sexualidad en la escuela se limitaba a su aspecto biológico. Múltiples autores han dado cuenta que los enfoques desde los cuales se ha trabajado inicialmente la sexualidad en nuestro país, han tenido un sesgo moralista y luego biomédico. Ha sido habitual durante décadas, convocar la presencia de agentes externos a la escuela para abordar el tema una vez al año. La Ley y el Programa Nacional de Educación Sexual N° 26.150 (sancionada en 2006) plantean nuevos y múltiples desafíos para la escuela en general, y el trabajo del Equipo de Orientación Escolar (E.O.E), en particular. La misma ofrece una perspectiva sobre la sexualidad inédita en el ámbito escolar, permitiendo desarrollar un trabajo transversal en todos los niveles educativos (exceptuando el universitario) desde un enfoque que también aporte novedad, el de DDHH.

Sobre la Educación Sexual Integral (E.S.I.)...

El programa de E.S.I., como parte de un proceso de cambios sociales y culturales en el campo de los DDHH, se sustenta en los principios constitucionales de igualdad y no discriminación, proponiendo una cultura democrática de participación y acceso a la información, comunicación y educación para todos los educandos. El enfoque de Derechos Humanos asumido por el mismo, implica parámetros y marcos mínimos de dignidad para todos los seres humanos por igual, consensuados y estipulados internacionalmente en relación con ideales comunes de respeto, ante un mundo que se presenta cada vez más inequitativo, complejo, vertiginoso y violento, A su vez, la **Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes**, los reconoce como sujetos de derechos y ciudadanía; señalando la relevancia de asegurar el acceso - condición de una mayor igualdad de oportunidades- a información y educación de contenidos de calidad sobre todo lo necesario para el desarrollo de una vida digna. Por tal razón, la inclusión de la Educación Sexual Integral como un aprendizaje a lo largo de todos los niveles escolares propicia el derecho a una educación integral para todos y todas.

Esta tarea que exige la confianza como condición necesaria para una educación en la sexualidad, aunque no suficiente; revela la importancia de un modo de considerar, de mirar al otro a la hora

de enseñar y aprender; reconociendo niños, niñas y jóvenes con diferentes posibilidades y limitaciones, modos de ser, identidades, sexualidades, experiencias de vida y mucho para pensar y decir, sin pretender volverlos semejantes a una sola manera de vivir, hacer, ser, pensar y amar.

Este marco nos ubica en la complejidad del quehacer del Orientador Escolar (O.E.), como parte del E.O.E., acompañando la implementación de E.S.I. Su mirada, en la medida en que porte los conocimientos necesarios sobre la norma, resulta fundamental para abordarla desde la complejidad que contempla el programa, a través de propuestas que inviten la participación de directivos, alumnos, docentes y familias.

Dado que la ley promueve que los docentes sean los actores centrales de esta tarea, parte de la labor del O.E. será reconocer y trabajar con las resistencias tanto personales como institucionales, en una permanente negociación de representaciones y significados acerca de la sexualidad, a los fines de construir acuerdos indispensables antes de llevar a cabo la tarea con los niños, niñas y adolescentes. La propuesta que ofrece la E.S.I., inevitablemente alcanza la relación entre la institución y las familias. A medida que los educandos avancen en sus vidas académicas, las demandas por parte de las familias serán cada vez más complejas. El nivel inicial y fundamentalmente el maternal se convierten por lo tanto en una oportunidad privilegiada para que el inicio de la alianza escuela-familia se establezca de una forma sana y cuidada en un ambiente de colaboración conjunta entre todos los agentes del sistema educativo y la familia, propiciando un contexto apto para el desarrollo bio-psico-social de los niños. Para esto se considera fundamental establecer acuerdos bien definidos sobre lo que espera cada sistema del otro y parte del rol del O.E. será fortalecer estos puentes.

Sobre el Sistema de Actividad indagado...

Para pensar las acciones de la Orientadora Escolar, partimos de los aportes de Engeström (Erausquin, 2013), quien propone tomar como unidad de análisis el Sistema de Actividad, puesto que permite conocer las redes de interacción entre distintos componentes, las múltiples perspectivas existentes, la historicidad y las posibles contradicciones presentes de la actividad.

A la “mediación cultural” iniciada a comienzos del siglo XX por Vygotsky, añade los instrumentos de mediación, la comunidad, las reglas y la división del trabajo, destacando las interacciones y contradicciones que se presentan.

Como explican Larripa y Erausquin: “la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Un sistema de actividad produce acciones y se desarrolla por medio de ella [...] Los sistemas de actividad evolucionan durante períodos de tiempo socio-histórico, adoptando la forma de instituciones u organizaciones” (2008, párr.8).

El Sistema de Actividad que se recorta es un jardín maternal de una institución educativa religiosa, ubicada en Berazategui, Provincia de Buenos Aires. Para abordar las interrelaciones entre los distintos elementos que constituyen el mismo, se define cada uno de ellos. Se ubica a la Orientadora Escolar como la Sujeto del sistema. Se trata de una Psicóloga y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Psicología egresada de la Universidad de Buenos Aires, quien ha

realizado un curso de posgrado de Determinantes en Salud Mental en la Facultad de Comunicación de la misma universidad y actualmente, se encuentra cursando una maestría en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Nacional de Quilmes.

El Objeto que se recorta es el conjunto de tareas y funciones que desarrolla la O.E. abordando temáticas que corresponden a la E.S.I. Como Instrumentos Mediadores se pueden señalar todos aquellos elementos que se convierten en entidades culturales y mediatizan la orientación de la acción a los objetos. Para cumplir con las tareas y funciones, la O.E. utiliza el lenguaje, escrito y oral, tanto en conversaciones como en notas que realiza para familias y docentes; cuestionarios para indagar representaciones y conocimientos teóricos en relación a la E.S.I.; datos que recoge de observaciones de sala; la organización de espacios, como talleres o reuniones que coordina para presentar a las familias los lineamientos del Programa E.S.I.; carteleros en la puerta del jardín con una historieta, viñeta o frase para que lean las familias; entre otros elementos. La capacitación profesional con la que cuenta y su experiencia, le permite orientarlas en distintas actividades, fundamentalmente de participación activa y/o lúdica, con distintos agentes, como alumnos, docentes, directivos y familias. El instrumento central que posibilita todas las acciones es el Programa E.S.I.

Para considerar las Reglas que delimitan las acciones, se pueden considerar simultáneamente reglas institucionales, tanto las implementadas desde la misma institución educativa como las planteadas por los organismos provinciales y nacionales, como la Ley Nacional de Educación y en este caso la Ley de Educación Sexual Integral, entre otras. En un nivel superior, la Declaración de los Derechos del Niño y la Constitución Nacional para reglamentar las relaciones tanto laborales como educativas.

La Comunidad será el conjunto de todos los alumnos y el personal de la institución, perteneciente a la Orden de la Merced y las familias de los alumnos. En un segundo nivel estará la comunidad de Berazategui, como contexto inmediato de la institución, y luego, la zona sur de la Provincia de Buenos Aires.

Finalmente, la División de trabajo contribuirá a la especialización de la actividad y a la creación de distintos roles tales como el rol docente, ayudante de sala, alumnos, directora, O.E. y familias. Cada uno de éstos tiene la obligación de cumplir con determinadas tareas para que la E.S.I. sea implementada institucionalmente.

Intervenciones en el Sistema

La O.E. considera un obstáculo para el abordaje de la E.S.I. el desconocimiento de la misma por parte de docentes y la perspectiva “mercedaria” (referida a la Institución María de la Merced) de la sexualidad que sostiene el equipo directivo, que entra en contradicción con la E.S.I. De acuerdo a la O.E., esta visión religiosa sostiene la hetero-normatividad y la diferenciación de roles en el trabajo, en la casa y en la crianza de los niños. Por esto considera una decisión la invisibilización institucional del Programa E.S.I. Además, considera otros obstáculos a nivel nacional: el no crear un espacio específico para el trabajo de la E.S.I. en todas las escuelas con las docentes ni ofrecer capacitación remunerada.

Reconociendo estos obstáculos, su primera intervención ha sido indagar las representaciones y prácticas docentes con respecto a la sexualidad, analizar construcciones teóricas y prácticas de las

docentes en relación a la E.S.I. y acercar los materiales (cuadernillos y láminas). Estas intervenciones se formalizaron institucionalmente cuando el distrito exigió el abordaje de la E.S.I. de forma institucional.

En un segundo momento, trabajó a partir de un emergente, realizando una actividad con el grupo clase y las familias para abordar los diversos sentidos acerca de “los secretos”. Este punto está explicitado en los Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial: “el conocimiento sobre el significado de los secretos y saber que nadie puede obligarlos a guardar secretos de cosas que los hagan sentir incómodos, mal o confundidos” (Ministerio de Educación, 2008, p.19).

En un tercer momento, la O.E. organizó un taller acordado con la directora y la docente de catequesis. Definió como objetivos reflexionar sobre la propia sexualidad y sobre la sexualidad desde el aspecto espiritual. Al mismo tiempo, socializó páginas web acerca de ley, material y recursos. Este es un claro ejemplo de la no imposición de una forma de pensar la sexualidad, sino de ofrecer un espacio para la reflexión y la problematización de saberes y representaciones en relación con la sexualidad, que posibilite pensar y compartir entre colegas situaciones que ayuden a reflexionar qué les sucede a cada uno con la sexualidad y con los conceptos que cuentan. En su intervención, logró también organizar y coordinar talleres con familias y docentes.

La O.E. promueve la inclusión de la E.S.I. a partir de la realización de talleres específicos acordados entre familias, docentes, preceptoras y O.E.; la planificación de secuencias didácticas que incluyan actividades en hogares y en la institución; y sugerencias a las familias, escritas por cuaderno de comunicaciones. La O.E. ha organizado una reunión con familias en donde se utilizó una presentación de diapositivas y un video acerca de las emociones, promoviendo la reflexión con diversos disparadores algunos contenidos de E.S.I. Se podría inferir, en un momento previo al ingreso de la O.E. a la institución, la existencia de una *estructura de cooperación* (Erausquin, 2013) entre docentes y equipo directivo, mediante el análisis y la resolución de problemas compartidos; siempre en el marco de lo prescripto por el guión. Un sistema que funcionaba en interacción, sin cuestionar el guión ni las reglas. A partir del ingreso de la O.E., las acciones que ha ido orientando hacia el objetivo contienen en sí mismas la posibilidad de reconceptualizar la propia organización y el dispositivo que ordena la actividad. Las intervenciones estuvieron vinculadas a la problematización de guiones a través de la reflexión. Para la organización de esta estructura inter-agencialidad, se entiende como fundamental lograr un nivel de explicitación mínimo que permita reflexionar, problematizar su propia actividad. Engeström denomina a este tipo de *estructura comunicación reflexiva* (Erausquin, 2013).

Del modelo clínico médico al constructivista educacional

Todas las intervenciones se vieron posibilitadas a partir de un giro en el rol de la O.E. En su ingreso a la institución, comenzó realizando las tareas solicitadas por el equipo directivo, vinculadas a un *modelo clínico médico*, tales como conocer los procesos de los alumnos que estuvieran en situación de integración o transitando tratamientos en salud y realizar observaciones de sala. De acuerdo a la O.E., la demanda por parte de la institución consistía en el se-

guimiento de alumnos con “dificultades en los procesos de aprendizaje” y un acompañamiento individual desde sala de 5 años hasta el primer grado de la escuela primaria. Por parte de los docentes, el pedido consistía en citar a las familias y derivar alumnos a una psicopedagoga. Desde las familias, se pedían reuniones individuales para consultar sobre puesta de límites y miedos de los alumnos. Al mismo tiempo que cumplía con las tareas pedidas, realizó listados de los alumnos por sala y de docentes y socializó los horarios en los que podían acercarse a ella. Se puede marcar que desde un comienzo concibe su actividad en interrelación con los otros agentes. Este establecimiento de vínculos es fundamental para luego orientar las acciones en conjunto para el abordaje de una temática integral, como lo es la E.S.I. Comenta que fue un proceso de trabajo poder interrogar el rol del O.E. desde lo grupal (iniciando acciones diversas que implicaran a alumnos, docentes y otros actores escolares) y lograr ampliarlo hacia otras acciones en la institución. La institución incorporó de a poco las acciones grupales. Esto le permitió intervenir en proyectos pedagógicos, talleres con docentes, cambios en las reuniones de familias con temáticas transversales según emergentes o repeticiones, trabajos grupales con alumnos inclusive al momento de evaluaciones pedagógicas, la creación del espacio de intercambio entre las docentes de primaria, jardín y directivos, entre otras cosas. Estas intervenciones se vinculan con el modelo constructivista educacional (Erausquin, Denegri y Michele, 2013), que conceptualiza un individuo inseparable del contexto y de la situación de aprendizaje, y contempla las acciones de otros actores de la comunidad educativa en la aparición de la situación problemática: el foco deja de ser individual y pasa a ser situacional. Se apuesta desde este enfoque por intervenciones indirectas.

Modelos Mentales Situacionales (MMS)

María José Rodrigo, a través del modelo cognitivo que denomina “constructivismo episódico” (1997), ubica a las teorías implícitas como un conjunto de conocimientos semánticos (pre-almacenado y estereotipado) que deben ser útiles y eficaces para explicar y predecir el mundo físico y social (Rodrigo y Correa, 1999). Son estables, difícilmente modificables e impregnan la manera de conocer. Estas teorías sólo se revelan mediante auto-reflexiones, dado que son en su mayoría inaccesibles a la conciencia, de ahí su carácter de “implícitas” y se construyen en escenarios socioculturales.

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

El Cuestionario de Intervención Profesional sobre Problemas Situados en Contexto Educativo permitió caracterizar los Modelos Mentales Situacionales de la O.E. en relación a la E.S.I. Para ello, lo recabado en la entrevista ha sido analizado aplicando la Matriz de Análisis Complejo del Proceso de Construcción de Competencias para la Intervención Profesional sobre Problemas Situados en Contexto educativo. El mismo distingue cuatro dimensiones: a) Situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente b) Intervención del profesor de psicología c) Herramientas utilizadas en la intervención/ actuación del rol d) Resultados de la intervención/ actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos. A su vez, cada una de estas dimensiones se subdivide en diferentes ejes: situaciones-problemas, intervención, herramientas y resultados.

Sobre los MMS de la O.E.

Ha demostrado *fortalezas* en todas las dimensiones. En el momento de reflexionar acerca de situaciones referidas al E.S.I., la O.E. logró describir un problema complejo incluyendo tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales, dando cuenta de diversos factores interrelacionados y multidireccionales. Esta conceptualización contempla la multideterminación de factores al momento de plantear el problema. Ha logrado ubicar con claridad un problema específico con relación a un profesional psicólogo, interviniendo en el campo educativo, mencionando y jerarquizando los antecedentes históricos del mismo, lo que da cuenta de la valorización del contexto. Ha tenido en cuenta distintas perspectivas para plantear y resolver el problema, combinando factores subjetivos e interpersonales. Esto resulta significativamente importante para el trabajo en conjunto que precisa la E.S.I., propiciando un clima de apertura y respeto y habilitando el diálogo de todos los actores.

En relación a la intervención, la ha conceptualizado como un proceso construido de forma conjunta entre varios agentes tanto en la planificación como en la realización. Ubicó, además, distintas acciones y objetivos multidimensionales y articulados, orientados a sujetos individuales y tramas vinculares. Para intervenir, ha logrado articular múltiples herramientas, específicas su rol profesional, considerando tanto el marco teórico de la E.S.I. como al destinatario y el contexto. Mencionó resultados atribuyendo a múltiples condiciones, consistentes en relación al contexto y a los agentes, ya que distintos profesionales estuvieron involucrados en todo el proceso de intervención-indagación.

La O.E. ha realizado un conjunto de acciones (fundamentadas en base a los lineamientos de E.S.I.) que tienen como objetivo introducir la reflexión y abrir el diálogo en relación a cómo se piensa la sexualidad en la institución. Las mismas, (talleres, reuniones, cuestionarios, etc.) tienen como intención posibilitar la explicitación y visibilización de las representaciones que resulta clave para el cambio (Rodrigo y Correa, 1999). Entre ellas, trabajar con docentes sobre el reconocimiento y resignificación de prácticas que realizan.

Conclusiones

La implementación de E.S.I. en el sistema de actividad analizado se ha dado de forma progresiva, acompañando el giro en el modelo de intervención de la O.E., del clínico médico (pretendido por el equipo directivo) al constructivista educacional. Apostar por intervenciones

indirectas, incluyendo a distintos actores y ofreciendo espacios de elaboración de actividades en conjunto con otros agentes, ha posibilitado el abordaje de E.S.I. en sus múltiples dimensiones.

La O.E. ha podido dar cuenta de la complejidad de la temática E.S.I., puesto que la ha descrito contemplando diversos factores interrelacionados, multidireccionales e incluyendo tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales. Ha realizado una labor específica como profesional psicóloga interviniendo en el campo educativo, conceptualizando en la intervención como un proceso construido de forma conjunta entre varios agentes tanto en la planificación como en la realización. Para intervenir, articula múltiples herramientas, específicas su rol profesional, considerando tanto el marco teórico de la E.S.I. como al destinatario y el contexto. Menciona resultados atribuyendo a múltiples condiciones, consistentes en relación al contexto y a los agentes, ya que distintos profesionales estuvieron involucrados en todo el proceso de intervención-indagación.

Las intervenciones realizadas en el sistema lo han transformado, desde una estructura de cooperación a una estructura de comunicación reflexiva. En instituciones educativas en donde la perspectiva de la E.S.I. pareciera entrar en conflicto con otra perspectiva, en este caso la visión religiosa de la sexualidad, resulta crucial una permanente negociación de significados. Es a partir de esta contradicción que la O.E. pareciera plantear la construcción y problematización de significados, en pos de convertirla en fuente de cambio y desarrollo. El objetivo de la O.E. ha sido generar las condiciones para la posibilidad de una *transformación expansiva*, es decir que el objeto y el motivo de la actividad, en este caso la E.S.I. sean re-conceptualizados. Engeström (Erausquin, 2013) señala como finalidad: “incorporar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio que en la anterior modalidad de la actividad” (p.4). En ese horizonte se articularía la particular forma que tendrá la implementación del Programa E.S.I. en esta institución educativa, garantizando el cumplimiento de ésta ley.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Erausquin, C. (2013). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. Revista Segunda Época Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata. EDULP. ISSN N° 0556-6274.
- Erausquin, C., Denegri, A., y Michele, J. (2013). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. Cátedra de Psicología Educativa Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata.
- González, D. (2016). Modelos mentales de profesores de Psicología en prácticas docentes. Prácticas de enseñanza e impacto en la formación docente inicial. Alemania: Editorial Académica Española. ISBN: 978-3-639-83749-0
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Anuario de investigaciones 15. Recuperado en 20 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100009&lng=es&tln=es

- Ley Nacional Nº 26.061, 2005. Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Ley Nacional Nº 26.150, 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley Nacional Nº 26.206, 2006. Ley de Educación Nacional.
- Ley Provincial, Nº 13.298, 2005. Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). Guía para el Desarrollo Institucional de la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014) .Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Provincia de Buenos Aires, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2011). Aportes para pensar la Educación Sexual Integral en el marco del Proyecto Integrado de Intervención. Comunicación Nº 4/11. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. (2008). Diseño curricular para la Educación Inicial. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo, M.J. y Arnay J. (Ed), La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo I. y Monereo C. (comps.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana.

ENTRE LAS NORMAS Y LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: DISCURSOS DE FUNCIONARIOS Y SUPERVISORES EN EL NIVEL PRIMARIO DE LA CABA

Casal, Vanesa

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

A partir de los datos de un estudio exploratorio en el marco de la Tesis de Maestría sobre “Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario”, se presentan discursos de funcionarios y supervisores que dan cuenta, de éstas en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Se cuestiona el concepto de cooperación, se tensiona la relación entre marcos normativos y condiciones para su implementación y se ponen en discusión las características del saber pedagógico necesario para abordar la inclusión como práctica educativa.

Palabras clave

Inclusión - Cooperación - Políticas - Prácticas

ABSTRACT

BETWEEN RULES AND INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES: SPEECHES OF OFFICERS AND SUPERVISORS AT THE PRIMARY LEVEL OF THE CABA

Based on the data of an exploratory study within the framework of the Master's Thesis on “Public policies and practices of educational inclusion at the primary level”, speeches by officials and supervisors are presented in the City of Buenos Aires, Argentina. The concept of cooperation is questioned, the relationship between normative frameworks and conditions for its implementation is stressed and the characteristics of the pedagogical knowledge necessary to approach inclusion as an educational practice are put into discussion.

Keywords

Inclusion - Cooperation - Policies - Practices

Introducción: acerca del problema abordado

En el marco de la Tesis de Maestría “Políticas y Prácticas de inclusión educativa en el Nivel Primario” se abordó una investigación profunda acerca de las normativas que encuadran la Educación Inclusiva en la Ciudad de Buenos Aires. Los marcos regulatorios proclaman la inclusión como política y rasgo fundamental que deben asumir las instituciones educativas. Sin embargo, se produce una tensión entre lo que estos marcos proclaman y lo que las prácticas alcanzan. Los estudios contextualistas permiten avanzar sobre esta tensión, tanto los aspectos históricos como las condiciones de producción de la propia escolarización resultan aspectos muy potentes al momento de devenir prácticas que perforan los aspectos más habituales de la vida en la escuela.

En un trabajo presentado en el IX Congreso Internacional de In-

vestigación y práctica profesional en Psicología: “Prácticas posibles de inclusión educativa en el nivel Primario”[i] se enfocó el eje de las prácticas, poniendo énfasis en las características que adoptan desde una mirada histórica- contextual las instituciones educativas que alojan niños y niñas con proyectos de integración escolar y su relación con las normativas y políticas que lo hacen posible.

En este trabajo se presentarán los discursos de funcionarios y supervisores, actores que participan a veces de la producción, y generalmente de la implementación, y control de las normativas que dan marco y que tensionan las prácticas posibles de inclusión en la escuela primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Se aborda desde un enfoque cualitativo con metodología exploratoria.

El trabajo está situado en la jurisdicción mencionada durante los años 2015-2016 previo al dictado de la Resolución 311 CFE, norma que aborda el problema de la acreditación de las titulaciones de los jóvenes que poseen durante su trayectoria escolar adecuaciones muy significativas en su proyecto escolar. Durante estos años se abordó el debate que implica esta práctica institucional tan identitaria de la escolarización: la acreditación; especialmente en la escuela secundaria a partir de un caso emblemático abordado mediáticamente y luego por diversas organizaciones de Justicia[ii]. Por lo cual este trabajo aporta algunos elementos para pensar el contexto de producción de esa normativa nacional (Resolución 311/16 CFE) cuyo abordaje jurisdiccional sigue en debate.

Sobre el referente empírico y la metodología adoptada

Se analizaron discursos de funcionarios y supervisores de la CABA que impactan sobre el Nivel Primario en al CABA. Los discursos de los/as funcionarios - políticos- cuyo nombramiento se produce desde el poder ejecutivo de la Ciudad, permitieron identificar algunas posiciones que desde la gestión se orientan y definen como prioritarias.

Los/as supervisores - referentes territoriales de carrera de un grupo de escuelas- cuyo nombramiento se produce por concurso de antecedentes y oposición, ofrecieron elementos más vinculados a las prácticas, así como sus posiciones y visiones respecto a la normativa y condiciones actuales.

Se entrevistó al Director del Área de Educación Primaria y a la Directora del Área de Educación Especial, también a la Gerenta Operativa de Equipos de Apoyo. De acuerdo a la normativa estas tres áreas tienen que articular a través de sus diversas instancias en la tarea de la integración escolar. Estos funcionarios, como conductores de las tres áreas son los referentes políticos directos de todos los procedimientos, prácticas, experiencias, formatos y configura-

ciones que alojan a los niños y niñas que participan de proyectos de integración en la Ciudad de Buenos Aires.

Con respecto a los supervisores entrevistados se abordó una muestra por conveniencia de la población total en el nivel primario y modalidad especial. En este caso sólo se analizarán los discursos de supervisores/as de nivel primario, pero en la investigación que enmarca este trabajo, también se tomaron entrevistas a supervisoras de educación especial y coordinadores de equipos de apoyo. Un/a supervisor/a gobierna un área y un territorio y sus funciones y obligaciones se regulan en el reglamento Escolar, son funcionarios de carrera, no políticos. La ubicación del territorio distrital tiene mucho impacto sobre las representaciones (Jodelet, 2011) más allá de la clásica división norte- sur, a medida que nos alejamos de la línea de Avenida Rivadavia y nos acercamos a los barrios o asentamientos, el análisis se tensa y se genera una mayor implicación con la desigualdad social.

La inclusión en la Ciudad de Buenos Aires para sus funcionarios: la idea de “estar en el camino” pero “todavía falta”

Los tres funcionarios comparten la visión de la inclusión en la CABA desde la idea de “estar en el camino” pero “todavía falta, es decir algo que “todavía no es”. Y explicitan diversas razones que hacen que esto sea así, entre ellas: la normativa está y va un paso delante de las prácticas, falta de formación docente en relación al tema, falta de recursos humanos como apoyos, la necesidad de que la escuela primaria considere que es importante la inclusión de niños con discapacidad o restricciones, la necesidad de un proceso de concientización a nivel ciudadano, la complejidad de la articulación entre especial- EOE- primaria, y además expresan que existen escuelas que sí asumen el compromiso pero otras aún no.

De manera unánime la formación de los docentes aparece como un aspecto central en la construcción de este proceso, por un lado, de los que están formándose para ser maestros y por el otro de lo que están en servicio. Además, en la formación aparece naturalizada la concepción de la educación común como la educación de “los comunes” o sea que el hecho de haberse formado para ser maestros de escuela primaria genera en éstos una eximición de ocuparse de los “otros niños” y en la misma lógica, se construye una ilusión de que con la presencia de un especialista será posible el trabajo de la inclusión. Estas ideas aparecen cuestionadas por los tres funcionarios y consideradas obstaculizadoras de la práctica inclusiva.

“Primero la base es trabajar con los profesados, y que los profesados de educación común tengan un núcleo conceptual formativo que tenga que ver con la diferencia, con los diferentes tipos de inclusión, no solo los que tengan problemas, todos somos diferentes. Que se prepare el docente que va a estar en el grado para poder trabajar con la heterogeneidad, digamos, que ese es el tema, que no es todo tan homogéneo. Esto tiene que haber una formación para que cuando salgan, como a veces te dicen, a mí no me forman para esto...” Entrevista DEP[iiii]

La Formación leída así pareciera darse con un conjunto de saberes técnicos, sin embargo, en las tres entrevistas aparecen discursos vinculados con otro tipo de saber más cercano a la posición o a la experiencia que luego es retomado por las conducciones de las supervisiones. Una formación que tal vez exceda los formatos clá-

sicos, sobre este tema no se profundiza sin embargo se dice:

“... podría ser capacitaciones, algo más que la palabra capacitación, trabajo para... concientizar...” (DEP).

En las tres entrevistas aparece la formación docente como una estrategia política a adoptar a favor de la inclusión educativa entre otras.

La mirada de los/as supervisores/as: “Inclusión no significa estar adentro solamente...”[iv]

Todos/as los/as supervisores/as entrevistados/as coinciden en que la inclusión no es ya un concepto a discutir tanto desde su propia gestión como desde los discursos y prácticas que deben transmitirse a las escuelas. Pero todos/as tienen una mirada crítica y contextualizada de las prácticas que ello implica, así como una necesaria posición que historiza el fenómeno y que revisa lo existente en las instituciones. Del mismo modo advierten acerca de la importancia de superar los discursos y ponerse a trabajar como un modo de hacerlo posible. En casi todos los casos, proponen formas de hacerlo, e imaginan escenarios ideales. Una supervisora relata su vivencia y experiencia con la inclusión en la zona sur y luego en la zona norte de la Ciudad donde describe una progresión en los desafíos para la inclusión.

- *Inclusión era “colocar”, significaba aceptar y proponer un lugar para los niños con bajo nivel socioeconómico,*
- *Luego, pensar cómo abordar las dificultades de aprendizaje*
- *Y ahora significa intervenir con “otras patologías”.(SUP 3 ZN)*

En todos los discursos se expresa clara y explícitamente una idea: La inclusión “no está mal y hay que hacerlo, hay que incluir a todos” (SUP 3 ZN) sin embargo es “un desafío concreto y no un como si” donde “la única manera es trabajo mancomunado” (SUP4 ZS) y “No se trata de hacer cambios para que todo siga igual” (SUP 5 ZS). Porque la inclusión es un “problema multicausal: porque hay padres que no aceptan, y los recursos son insuficientes” (SUP 3 ZN). A pesar de ello se avanza un poco más sobre el “problema y sus causas” desde una mirada más contextualista en otra de las entrevistas señalando que la “la inclusión se enfrenta con la gramática escolar que es potente y que le juega en contra: la estructura del sistema, las representaciones de los maestros...” por lo que entiende - del mismo modo que ya decían los funcionarios- que se trata de “un camino a construir...” donde los marcos normativos han tenido un lugar preponderante en los últimos años y han ayudado. (SUP 1 ZS).

En relación a este último aspecto, otra de las entrevistadas señala que la llegada de las normativas acompañó las transformaciones necesarias que ya se venían dando. *Normativas como la Resolución la 174 del Consejo Federal o la Resolución 3278 MEGCBA* ayudaron y lograron que - en su distrito- se *destierre el no estoy preparado o el cómo se hace. La Normativa hace que sea obligatorio y punto* (SUP 2 ZN).

De esta posición tan centrada en la obligatoriedad de la inclusión por la presencia de la norma es “suavizada” en otros relatos porque para pensar la inclusión primero se necesita pensar otras cuestiones tales como la propia estructura de la escuela primaria y otros aspectos que hacen a la actualidad de la misma.

En esta idea de “revisar la intervención porque incluir no significa solamente estar adentro” (SUP 1 ZS) una entrevistada señala “Especial orienta pero los maestros no siempre pueden seguir esas orientaciones” y en la pregunta por las causas define “las propias características del maestro común”: *maestro de un grupo grande, intervención que es para todos, que no sabe trabajar en grupos flexibles y además “adentro llevamos la escuela homogénea”* (fragmentos de la SUP 3 ZN) replicando algo de lo que Baquero (2000) señalaba acerca del ideal pansófico comeniano de “todo para todos” y de los determinantes duros del dispositivo escolar o de la Gramática escolar concepto acuñado por Tyck & Cuban (2001) al que hiciera referencia otra entrevistada.

Pensar en una escuela inclusiva es un ejercicio que interpela a varios de los entrevistados e implica revisar intervenciones y gramáticas:

1. Desde la supervisión: Plantear los fundamentos, sostenerlo, y mirarlo (supervisarlo).
2. Pensar qué escuelas, grados, turnos dispositivos, ayudar a cuidar el vínculo de la escuela con el niño.
3. Desde la escuela: organizar agrupamientos flexibles, revisar la gradualidad, plantear tiempo de trabajo institucional, alojar, con una dirección amorosa, establecer acuerdos.
4. Los acuerdos tienen que apuntar a: comprender que los niños “son de todos”, lograr que los niños se sientan queridos, alojar, flexibilizar, soportar los cambios.
5. Mucho del trabajo es “a pulmón” porque no alcanzan los recursos, porque hay que estar convencidos y porque “no llegan las políticas”: “Ponen una maderita para que suba a la silla, si en el recreo no hay quien lo cuide alguien le da una mano” (SUP5 ZS).

Aparece cierto consenso para definir que la escuela inclusiva ideal pareciera ser aquella que:

- Cuenta con suficientes apoyos y éstos se articulan.
- Todos los que están allí quieren incluir (y la conducción lo propicia).
- Tiene un número acorde (reducido) chicos y agrupamientos flexibles que permite diseñar recorridos singulares.
- Aloja y hace sentir a gusto a los niños y adultos, un tiempo y un lugar donde todos se quieren quedar.
- Un lugar donde se enseña mucho.

Una profunda mirada sobre los niños.

Para un supervisor/a hablar de los niños resulta un aspecto que de por sí permite volver el sentido de la gestión a su centro, en todos los casos los niños y las niñas aparecen descritos como sujetos de derecho, los cuales deben ser garantizados por la propia gestión. A partir de allí la definición acerca de las propias intervenciones de la Supervisión es variable: desde el armado conjunto con las instancias intervinientes hasta los intersticios para lograr que los apoyos lleguen antes, pasando por el dejar de lado algunas concepciones ideológicas para favorecer que los niños y niñas estén más acompañados en las escuelas.

En esta tarea en la cual “el derecho del niño está por encima de todos los derechos” y *cada niño es una individualidad*” (SUP 1 ZS) se presenta la idea de un trabajo para hacer, que no es el mismo al cual estamos habituados en la escuela primaria. Se trata de

reunirse al menos con una frecuencia mensual, plantear trabajo articulado con otras instancias y armar *recorridos propios de los niños dentro de una escuela* (SUP 2 ZN). Armar recorridos singulares y mirar mucho al niño es necesario para pensar en formas de intervención (articulada, flexible, entre varios).

Esta mirada sobre los niños y las intervenciones a veces se roza casi involuntariamente con definir y categorizar a los niños y hasta generar un agotamiento de la inclusión en lo que se llama límite. Como señala una supervisora entrevistada:

Pero la otra cosa que siempre pensamos es en cuál es el límite, para nosotros, de inclusión. Y para nosotros el límite, es cuando tenemos situaciones, muy, muy, muy complejas: niños sin lenguaje, niños que no pueden vincularse con otro, ya sea adulto o niño, y que pegan mucho. Entonces esos niños son los que hacen mucho ruido en la escuela, y ahí es donde nosotros vemos que nuestra posibilidad de intervención es muy limitada. Y ahí es donde tratamos de ver en construir si, un dispositivo de educación especial. (SUP 2 ZN).

Esta posición que pareciera remitir a lo que Miguel Benasayag (2010) define cuando habla del “otro” y del “radicalmente otro” interpela a la escuela primaria como sede de la inclusión. ¿Cuáles son los otros con los que la escuela puede? ¿Y cuáles radicalmente otros? Pareciera que la inclusión *por normativa debe ser así*” y se *destierran* las discusiones acerca de su viabilidad y “punto” como señala la supervisora 2 cuando habla del acompañamiento que estas hacen a las discusiones que venían desarrollándose. Aun así, aparece un pensamiento acerca de lo que se llama límite a la inclusión. En la permanente necesidad identitaria de la escuela de definir a los otros hay un universo que pareciera que la escuela común no puede absorber (o procesar como señala otra supervisora entrevistada) respondiendo de algún modo a la lógica del artículo 42 de la Ley Nacional de Educación: “La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.”.

En otro sentido, conviene pensar que mirar a los niños significa también nominalizarlos o nombrarlos como plantea la SUP1 ZS y pensar en las trayectorias escolares, es mucho más que “estar adentro” porque refiere al recorrido singular, a la búsqueda de respuestas conjuntas a la pregunta por el límite, la mirada sobre los niños le da sentido a la inclusión y a la concepción sobre la escuela.

¿La integración escolar es una tarea en colaboración?

Muchos documentos y materiales teóricos[v] que circulan en las escuelas fomentan la colaboración como modalidad central de trabajo para pensar la inclusión educativa, sin embargo, entre los/as funcionarios y también los/as supervisores aparecen visiones que subrayan los conflictos difícil de superar (aunque no imposible para los últimos) como relación dominante entre áreas. Relaciones inteagenciales de tipo coordinación sin llegar a ser de cooperación con un guion compartido, objetos negociados, pero sin reflexión sobre los propios contextos y a veces hasta encapsulado (Engeström, 1997 citado por Erausquin 2013).

A pesar de promocionar el discurso de la modalidad tal como lo plantea la normativa al momento de pensar en las intervenciones en las escuelas, surge este obstáculo.

Otro rasgo que aparece, sobre todo desde la propia DEP es la necesidad de que las escuelas primarias “aprendan de especial, y que aprovechan *adecuadamente* “los recursos cuando los tienen”. A común “nos falta” otra comprensión dice el Director del Área, pareciera que expresa nos falta otra unidad de análisis para comprender por qué los niños no aprenden o no se adaptan a la vida escolar. Entonces Especial “nos puede dar una mano”, enseñar, mirar al niño. Pero “el desafío es de común” y “El mejor apoyo es el que apoya al chico, a los compañeros y a la escuela”, a pesar de que “Hay pocos recursos” aunque “Tenemos tantas figuras de apoyo- muchas figuras...”

La pregunta es acerca de los derechos que se promueven desde las normativas para todos los niños y de qué manera estos dos aspectos se relacionan con ellos. Como pensar en una escuela que incluya cuando los apoyos vienen después que los niños. “Primaria es la SEDE, pide, aloja y es responsable de la configuración, la supervisión, la escuela primaria tiene mucho para aportar (GOEA). Entonces cuando se le pide a Educación Primaria que “tome las riendas de la inclusión” también se le dice que la definición de los apoyos depende de estas dos variables, donde en ambos casos no puede tener injerencia. Ya que la definición de si el apoyo llega o no depende de dos aspectos: que los equipos especializados consideren que sea necesario y que haya disponibilidad. En este sentido la Directora de EE también expresa que los recursos son insuficientes y las causas de esa insuficiencia no están puestas en las políticas públicas sino en el personal de las escuelas. Las causas acerca de porqué los recursos son insuficientes según la funcionaria: “Por falta de información: se pide por pedir y Falta de capacitación: no se sabe qué hacer” Esta definición no es compartida por los/as supervisores/as entrevistados quienes sitúan el problema en otros aspectos. Enuncian un trabajo difícil que se gestiona desde las escuelas y desde su propia intervención en un espacio de encuentro que es el de las “reuniones interescalafonarias”. [vi]. La idea allí es definir quién va a asumir el compromiso de acompañar y organizar la configuración de apoyo. Esta “mesa grande” de coordinadores, referentes de conducción de escuelas de educación especial, y supervisores tiene en sus manos la definición de la trayectoria escolar de varios niños en cada encuentro.

La escuela primaria (común) convive ahora con una nueva escuela especial que encuentra en el territorio de la escuela primaria un lugar “común”. A partir de las entrevistas realizadas este territorio no parece ser sencillo para habitar. Como expresa otra entrevistada: “...Eso fue un trabajo de base, de recorrido de escuela, de tomar un cafecito, de hacer horas de hasta preguntarle cómo estaban ese día a cada persona, al maestro, al director; y generar una frase que me ha hecho famosa cuando era directora y actualmente hoy, es: “diferenciamos el enemigo”. (E 5 SP)

En territorios de trabajo común “tironear” y “diferenciar al enemigo” (tomado de las entrevistas a supervisores) nuevamente se cuestiona el “trabajo en colaboración” que requiere la inclusión, no se trata sólo de aceptar al niño que nos interpela por su dificultad, sino también de aceptar al otro, a la otra intervención, a la otra mirada. Sea de especial, sea del área socioeducativa, sea del que hace la tarea diferente.

Algunos de los ejes que tiene el nuevo trabajo con educación especial son:

1. Los **apoyos**: Un requisito absolutamente naturalizado es que la inclusión necesita de apoyos, casi no pareciera posible que se logre sin ellos. aquí se tensiona la problemática de la cantidad, del tiempo, del formato, de los apoyos que se piden y de lo que se dan.
2. Los canales de **comunicación**: la reunión interescalafonaria como el espacio de negociación por excelencia (la arena política). Espacio requerido y valorado a la que vez que visibilizador de problemas y logros. La comunicación entre ambas áreas se da también a partir de lo que se llaman “armados” o “configuraciones prácticas de apoyo”
3. La **disponibilidad** y las **prácticas posibles**: Cuando se solicita un apoyo, por lo relevado en las entrevistas, su disponibilidad está sujeta generalmente a la decisión de educación especial. La “falta” de recursos es un discurso muy persistente en la voz de todos los entrevistados pareciera que lo que hay nunca alcanza para cubrir las necesidades que no queda muy claro si son de los niños o de la escuela primaria. Esta falta da cuenta de algo que no funciona como debería, pero tampoco hay explicitación de cómo debería ser. Lo que sí es claro y explícito es que la “batalla por la inclusión” parece darse en la escuela común y que son la conducción de Primaria y el/la maestro/a de grado la clave a pesar de que hay ayudas y actores que están: “Todos son valiosos, colaboran, pero están adentro de la escuela primaria... (SUP [vii]1 ZS).

“...Siempre, yo creo, que tiene que ver con la dinámica de la institución. Es decir, los apoyos, se llaman apoyos. El problema es que se considere como un recurso que va a resolver el problema de la institución, o sea nos los va a resolver. Es decir, la escuela, tiene que incorporar los apoyos...” (SUP1 ZS).

El discurso de la colaboración rodea todas las entrevistas apareciendo de manera reiterada bajo diferentes formas: trabajo mancomunado (en común y en colaboración) solo no se puede, equipo, discusión, sentarse a pensar con otros.

Los/as supervisores/as entienden que la experiencia de la inclusión, más allá de los imperativos de las normas conducen a la escuela común por caminos antes no recorridos, caminos que permiten abrir los discursos, aprender, encontrarse con otros y pensarse para dentro justamente porque la inclusión es un problema de la escuela primaria.

En este trabajo de la inclusión se requiere de un maestro o maestra que entienda que pueden “cambiarle el destino a un niño” (SUP3 ZN), es decir este trabajo no requiere solamente de un saber técnico sino de una posición subjetiva habilitante.

Los apoyos entonces interpelan a la escuela, a la inclusión; no ya de los niños sino a la construcción de entramados (Cazden, 2010), que son los que sostienen la inclusión en el trabajo mancomunado, en equipo, solo así parece debe ser posible.

La posibilidad de esta experiencia de la inclusión en la escuela primaria da lugar a experimentar con formatos diversos, flexibilizan, permiten cuidar aspectos que superan las normativas, desafían a la especificidad de lo escolar, generan orgullo y alegría:

“Entonces, ahora estamos contentos, porque tenemos nenes con TGD, en séptimo grado, que los conocemos desde sala de cinco, o sea desde que empezaron el recorrido en la escuela. A veces algunos años, con recorridos muy chiquitos, por ahí venía dos horas a la escuela. Lo que nosotros priorizábamos, cuando pensábamos en adecuaciones horarias, era cuidar el tiempo del niño en la escuela, o sea el vínculo con la institución. Que no se deteriorara. Cuando un niño está mucho tiempo muy enojado fuera del aula, o todo el tiempo fuera del aula, ya ahí se rompe el vínculo con la institución y no nos parece que este bueno para construir desde lo pedagógico, desde lo educativo. O sea, desde la especificidad de esta institución donde estamos...” (SUP2 ZN).

Por último, es importante destacar que el lugar preponderante de la escuela primaria, pone sobre “la mesa de discusión” el rol de los maestros, el actor principal, o el *primer actor* (SUP 2 ZN). ¿Qué lugar adquiere la formación de los docentes en esta nueva función asignada por la normativa? En las entrevistas de los funcionarios este aspecto - el de la formación- aparecía como absolutamente relevante, sin embargo, para los/as supervisores/as adquiere otra dimensión.

El maestro o la maestra tiene que querer que ese niño esté ahí, tiene que trabajar para alojarlo, tiene que estar acompañado y sostenido por el equipo de conducción y conformar equipo con educación especial. Lo primero pareciera ser eso: armar el vínculo, pensar en otra forma de relación y de educación. Y la formación, pareciera, no siempre va de la mano de este proceso o la naturaleza de la misma debe propiciar otros sentidos:

Normativas y desafíos entre el cuidar y enseñar

Los tres funcionarios señalan que hay normativa y que es suficiente pero que se hace necesario revisarla, darla a conocer, trabajarla y producir documentos que las “acerquen” a las escuelas. Incluso “detenerse” a ver lo que hay. Mirar lo que hay y no tanto lo que falta porque pareciera que no falta. La Directora de EE incluso señala que la normativa va “*un paso Adelante*”. ¿Qué es entonces lo que ocurre que las escuelas van a detrás?

Consultados acerca de cómo hacerlo los funcionarios enuncian algunos problemas que apuntan a naturalizar la inclusión, acudir a la formación docente y discutir sobre la promoción. [viii]

Las entrevistas a los supervisores se presentan de maneras muy diferentes. Ofrecen una lectura de los desafíos de las políticas analizables no solo desde lo que se dice de estas sino desde todo el discurso en general. Entiéndase que el rol de los supervisores es profundamente político, retomando mucho de lo que los autores plantean acerca de la función: Un actor que puede ser “correa de transmisión” desde la gestión política hacia las escuelas o que puede ser un contextualizador de dicha gestión hasta oponerse en el trabajo de la transmisión.

Las normativas acompañan y hasta permiten discutir desde otro paradigma, permiten incluso cuestionar la escuela como está para hacer lugar a otras intervenciones, pero las condiciones... no alcanzan. A veces permiten gestionar otra intervención, a veces fuerzan un trabajo que parece ser imposible. Frente a todo ello el discurso de “*hacen lo que pueden*” y “*como pueden*” se reitera una y otra vez.

Además, se señala que no hay acuerdos acerca de cómo llevar la inclusión educativa desde los actores ministeriales, son las escuelas con sus maestros y apoyos los que llevan adelante la inclusión y esto tiene que ver con que se trata de un “*debate vivo*” (SUP2 ZN) donde los responsables arrastran sus propias concepciones. Esta falta de política pública acerca de la inclusión se enlaza con otras condiciones que no están dadas y que pueden pensarse a partir de algunas hipótesis de los/as supervisores entrevistados/as:

1. a) En relación a la Políticas Educativas: las propias condiciones estructurales: vulneración de derechos, familias que no pueden sostener a sus hijos. También la falta de vacantes para todos los niños y la cantidad de alumnos por aulas en algunos distritos escolares sobre todo zona sur. Agregan preocupación por la falta de recursos de apoyo, y de condiciones de accesibilidad. Reflexionan sobre las características del propio sistema estatal que retrasa los pagos de los maestros, donde “*los mejores maestros no eligen la escuela pública*”. También el trabajo “*a pulmón*” de los maestros. Señalan que ciertas normas “*redactadas con bastante liviandad*”.
2. b) En relación a la educación como acto político[ix] describen como obstáculos:
 - La propia estructura de la escuela primaria: proponen centrarse más en lo que enseñamos y como que en lo que el niño (no) aprende.
 - La desarticulación de los discursos con las prácticas.
 - La dificultad para abandonar la queja, dejar de sentirse solo y trabajar entre varios.
 - En línea con lo anterior: la dificultad para revisar concepciones y formatos.

Ante estos límites aparecen algunas propuestas en el escenario actual: “el secreto está en el docente”, “trabajar en red”, “poner la mirada en el niño” y “al que viene con una imposibilidad hay que tenerlo en la escuela de la mejor forma”.

“A mí me parece fundamental que estén integrados, que estén dentro de la escuela, pero con las mejores condiciones para esos niños, porque solamente sentarlo para la foto no sirve de nada. Esto es como los programas de la televisión que yo veo dos chicos Down, uno pintando y el otro que baila y hablamos de inclusión: no. Eso es una pintura: una imagen idílica. Al que viene con una imposibilidad personal, hay que acompañarlo, hay que sostenerlo y hay que tenerlo de la mejor forma...” (E 5 SP).

Reflexiones para concluir: expandir las políticas

A lo largo de la indagación se ha ido abandonando la conceptualización de las políticas asociadas a los cuerpos normativos para comprenderlas en la trama que las asocia con los modos de intervención ante temas y problemas de índole pública. Las políticas entendidas como modo de intervención del Estado ante un tema público.

Las políticas de inclusión educativa a lo largo de este trabajo se definen en tensión con las representaciones construidas a partir de ciertas prácticas dominantes y también a partir de otras que resultan innovadoras. Las normas enuncian principios y a veces procedimientos en base a ciertas conceptualizaciones teóricas y

también intereses de ciertos sectores.

Las políticas de inclusión educativa requieren de mucho más que normas. Una política pública es justamente aquella que se genera desde el Estado para dar respuesta a un problema identificado en el plano de lo público. Una norma puede ser una respuesta, pero si para asegurar su concreción hay condiciones que no están dadas, las normas forman parte simplemente de la administración y no se constituyen en políticas. En este sentido cuestiones tales como la accesibilidad en la infraestructura, la provisión de los recursos materiales y humanos, la reestructuración de la organización escolar, la oferta de capacitación docente, los mecanismos de articulación y gestión; constituyen aspectos que no siempre contemplan las condiciones para hacer posible la inclusión en la jurisdicción y período indagado. No perdamos de vista que no es solo a través de estas pautas que se rigen las políticas educativas. La propia estructura del sistema educativo constituye el aspecto capilarmente más complejo para hacer posibles los cambios necesarios para emprender realmente este camino.

No obstante, a pesar de ello las propias normas como objeto de estudio, también nos invitan a pensar en el sentido de ciertas contradicciones. Las propias normas expresan diversidad de sentidos para entender la inclusión educativa: por un lado, aquellas que son específicas del tema /problema, por el otro las que regulan la vida en la escuela, cada una en su especificidad (inicial, primaria, secundaria, especial). Normas que establecen derechos, que obligan a la escuela común a abrir sus puertas para todos los niños; junto a otras que regulan la vida escolar a partir de la mirada de la escuela que enseña a todos/as por igual y también por ello garantiza igualdad de derechos. Este trabajo invita a pensar que es en los intersticios de las normas que muchas habilitan los/as supervisores/as y en el territorio de la escuela común donde se despliegan los procesos de integración desde una perspectiva asociada a la “experiencia” (Larrosa, 2003), con todo lo que ella trae aparejado. Aquellas escuelas que se caracterizan por abrir la puerta a todos los niños y que buscan armar un proyecto a todos y cada uno se enfrentan con la duda permanente, con preguntas que surgen de modificar lo dado, de revisar lo clásico, de poner en duda lo común. La insistencia política sobre estos aspectos, es decir el pedido de definición por parte de las autoridades para que se habiliten nuevos formatos, está directamente relacionado con otro pedido/necesidad de la escuela primaria común de contar con apoyos, es decir con profesionales provenientes de la modalidad de educación especial o del área de salud y hasta del área socioeducativa para coadyuvar estos procesos. Del mismo modo Educación Especial también requiere un tipo de habilitación de parte de primaria común, una disponibilidad diferente a modificar lo dado para que ello sea posible. Esta demanda puede analizarse en términos de una tensión: Mirar al niño o mirar el contexto de producción. Pensándolo como tensión podríamos decir que girar al contexto, como plantean varios autores vigotskianos y post vigotskianos nos permite levantar la mirada, sin abandonar al sujeto en esta operación.

La mirada, en la voz de los agentes, se relaciona a su vez con la idea de formación: mirar especializadamente desde una formación que se habilita profesionalmente. ¿Quiénes tienen el saber sobre la educación inclusiva en escuela primaria? ¿Se trata de un saber es-

pecializado o que requiere construcción conjunta? ¿Qué lugar tiene la educación especial? ¿Y qué lugar tiene la didáctica del nivel primario? ¿Cuál es la especialidad de los maestros/as de educación primaria y cuál es la de los maestros/as de educación especial? Otra tensión en el plano de las políticas es posible pensar para analizar este aspecto. ¿Cuál sería la formación necesaria y para quiénes? Es una tensión porque nos obliga a pensar que, situados en los sujetos y sus diagnósticos pensaremos que el mejor saber lo tienen los “especialistas” y situados en la enseñanza y los procesos que acontecen en la escuela para que esto ocurra, el saber debe ser de los maestros. Esta encrucijada nos lleva a pensar en que el saber acerca de la inclusión, como ya lo plantea Flavia Terigi (2010) es un “saber pedagógico” para habilitar y producir. Del mismo modo una formación necesaria sería aquella que evite acudir a las formas “bancarias” pensando en la formación como praxis, no como fabricación (Merieu, 2003) Desde esta perspectiva se habilitarían espacios para construir el saber pedagógico que haga lugar a la inclusión, emancipándose de los aspectos duros de la escuela abriéndose a otros modos que deben permitir a los maestros y a los niños apropiarse de la escuela actual y de sus posibilidades a partir de la construcción de otros sentidos. La formación que innova e interpela lo habitual genera **aprendizajes por participación** y en cooperación. Del estudio se desprende que este aspecto aparece muy ponderado por los agentes, pero escasamente abordado por las políticas.

NOTAS

[i] Disponible en <https://www.aacademica.org/000-067/479.pdf>

[ii][ij] Se trata del caso “Alan Rodríguez” <http://www.telam.com.ar/notas/201712/235950-tras-una-pelea-en-la-justicia-alan-con-sindrome-de-down-recibio-su-titulo-secundario.html>

[iii] DEP: Director de Educación Primaria. DEE Directora de Educación Especial- GOEA Gerenta operativa de Equipos de Apoyo.

[iv] Título adoptado de la E 1 a una Supervisora de Educación Primaria (SP) que expresa el sentido de la mayoría de las entrevistas.

[v] La resolución 154/11 y 155/12 y el cuadernillo “Educación Especial una modalidad de sistema educativo, Ministerio de Educación de la Nación y algunos trabajos de la Dirección de Educación Especial tales como “Integración escolar: una tarea en colaboración”.

[vi] Como su nombre lo indica estas se realizan en forma mensual en la sede de la escuela integral o CEI de cada distrito escolar y concurren los referentes de todas las escuelas y dispositivos de educación especial de todos los escalafones intervinientes a fin de acordar estrategias para intervenir ante situaciones de niños/as que requieren apoyos. Concurren también las supervisiones y los referentes del EOE.

[vii][viii] SUP refiere a Supervisor con el número de entrevista rotulado y ZN o ZS refiere a la zona norte a la Av. Rivadavia de la CABA y a la Zona Sur respectivamente.

[viii] Estos temas, objeto de otro análisis, pareciera que fueron incluyéndose en la agenda de la gestión de la jurisdicción en los años que siguieron a esta investigación de la manera más descarnada y dejando por fuera todo debate posible, un caso es el proyecto de reformulación de la formación docente por fuera de los institutos formadores y su reemplazo por al UNICABA y la profunda regulación de las políticas de evaluación y calidad a través de la UIICE.

[ix] Entendiéndose lo político como acto de interrupción siguiendo a Ranciere. Este autor sostiene que lo político no es un acto de gobierno sino un

acto de interrupción del arke, lógica del mandato/fundamento que convierte las técnicas y posiciones del gobierno en leyes naturales del orden social según las cual hay sujetos que mandan y otros obedecen, sujetos que hablan y otros callan... Desde esta perspectiva una educación entendida como acto político es una educación que habilita oportunidades, que parte de la igualdad. En este sentido se propone el concepto de política.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2000). La educabilidad bajo sospecha, Rosario, *Cuadernos de Pedagogía de Rosario* ro 9.
- Benasayag, M. y Smith, G. (2010). Las pasiones tristes, Bs As, Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (corp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid Narcea Ediciones S. A.
- Erausquin, C. (2013). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". Revista Segunda Época de Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. Publicación digital.
- Jodelet, D. (2006). El otro, su construcción, su conocimiento en Valencia Abundiz, S. (coord.): *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales*, México, centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.
- Smolka, A.B. (2010). "Lo impropio y lo impertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en N. Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto* Buenos Aires, AIQUE.
- Terigi (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Conferencia disponible el 8 de abril de 2017 en http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Zeller, N. (coord.) (2007). *Marco conceptual y metodológico para el estudio de las políticas públicas*, República Argentina, Jefatura de Gabinete de Ministros, Subsecretaría de Gestión Pública, Dirección de Investigaciones, Instituto.

EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO GRUPAL CON ADOLESCENTES: INTERVENCIONES CLÍNICAS SINGULARES A PARTIR DEL USO DE LAS TIC'S

Conde, Fernanda; Malano, Micaela; Yapura, Cristina Verónica
Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

El Equipo de profesionales del Servicio de Atención Psicopedagógica, de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Santiago del Estero, desde el año 2010 viene realizando un trabajo investigativo que logró importantes hallazgos en la producción simbólica de niños y adolescentes santiagueños en situación de vulnerabilidad social. Esto fue posible desde el marco de la Psicopedagogía Clínica Psicoanalítica, y de los resultados obtenidos en investigaciones precedentes, en las que comenzaron a advertirse experiencias de púberes atravesadas por el uso de las TICs, que iban configurando el despliegue de la subjetividad de estos. Ello impulsó la apertura de interrogantes, viabilizando un nuevo proyecto de investigación (SeCyT-UCSE 2017), titulado "Los procesos imaginativos de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social de Santiago del Estero a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación: aportes interdisciplinarios desde lo clínico y lo escolar". A los fines de dicha investigación, se promovió una modalidad de trabajo para el ámbito institucional y otra para el ámbito clínico. Pretendiendo en este trabajo dar cuenta de aproximaciones halladas en este último, en cuanto a las intervenciones clínicas del tratamiento psicopedagógico grupal con adolescentes a partir del uso de las TIC's.

Palabras clave

Adolescentes - Procesos de simbolización - Tratamiento grupal psicopedagógico- Intervenciones - TICs

ABSTRACT

GROUP PSYCHOPEDAGOGICAL TREATMENT WITH ADOLESCENTS: SINGULAR CLINICAL INTERVENTIONS BASED ON THE USE OF ICT
The Professional Team of Psychopedagogical Attention Service, of the Bachelor in Psychopedagogy of the Catholic University of Santiago del Estero, since 2010 has been doing research that achieved important findings in the symbolic production of children and adolescents from Santiago vulnerable Social. This was possible from the framework of the Psychoanalytic Clinical Psychopedagogy, and from the results obtained in previous investigations, in which the experiences of pubescent crossed by the use of ICTs began to be noticed, which were configuring the unfolding of the subjectivity of these. This prompted the opening of questions, making feasible a new research project (SeCyT-UCSE 2017), entitled "The imaginative processes of adolescents and adolescents in situations of social vulnerability in Santiago del Estero from the use of information technologies and communication: interdisciplinary contribu-

tions from the clinical and the school ". For the purposes of this research, a work modality was promoted for the institutional sphere and another for the clinical setting. Pretending in this work to give an account of approximations found in the latter, in terms of clinical interventions of group psychopedagogical treatment with adolescents from the use of ICTs.

Keywords

Adolescents - Symbolization processes - Psychopedagogical group treatment - Interventions - ICTs

Acerca de la Investigación:

Atentos a las características epocales, el equipo de profesionales del Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Católica de Santiago del Estero, viene desarrollando desde el año 2010, una tarea que articula investigación, docencia y extensión en el campo de la Psicopedagogía Clínica. En este sentido, se consideró oportuno la elaboración de un proyecto de investigación denominado: "Los procesos imaginativos de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social de Santiago del Estero a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación: aportes interdisciplinarios desde los ámbitos clínico y escolar" (SeCyT-UCSE 2017-2019)

Dicho proyecto, pretende analizar los procesos imaginativos que los púberes despliegan a partir del uso de TIC's (computadoras, dispositivos móviles, redes sociales, entre otros), y conocer las maneras particulares en las cuales ellas promueven el despliegue de la subjetividad tanto en el ámbito de la clínica psicopedagógica como en la institución educativa.

En relación a lo anteriormente explicitado, el presente trabajo tiene como finalidad reflexionar en torno a las intervenciones realizadas específicamente en el ámbito clínico de la investigación. En este sentido, plantear la introducción de las tecnologías de información y comunicación en el tratamiento psicopedagógico clínico de un grupo de adolescentes, como complementarias de las propuestas que permitan la emergencia de la actividad representativa (dibujo, escritura narrativa o ficcional, actividad cognitiva) intenta ampliar las oportunidades *diseminativas* (Derrida, 2008) sobre la propia producción y/o la del semejante para abrir y potenciar la circulación de alternativas, aspectos imaginativos, preguntas y asociaciones sobre las conflictivas en juego. Por lo tanto, es lícito sostener que "la inclusión de las nuevas tecnologías en el tratamiento psicopedagógico nos convoca a pensar sobre el encuadre y sobre la incidencia del mismo en cada sesión y cada intervención terapéutica"

(Durán, 2011, pág. 14). El terapeuta del tratamiento psicopedagógico es quien realiza la interpretación de las diferentes experiencias que los sujetos que componen los grupos traen a cada encuentro, y siguiendo a Durán, estas interpretaciones muchas veces son puestas en jaque por modalidades defensivas rígidas o tendientes a la descarga. Por lo tanto, contar con las TIC dentro de este encuadre terapéutico, lejos de evitar la potencialidad de la productividad simbólica de cada paciente, puede constituirse “como herramienta que posibilita el análisis de modalidades particulares de simbolización producidas en el uso de las mismas a partir del posicionamiento singular del sujeto que se encuentra en íntima relación con sus antecedentes histórico libidinales” (Durán, 2011, pág. 14).

Los Adolescentes y las TIC's:

La entrada en escena de la pubertad, trae consigo un atolladero de sucesos primordiales por el que cada sujeto deberá atravesar. Entre ellos, importantes cambios “en el cuerpo, en las identificaciones y en los lazos intersubjetivos” (Schlemenson & Grunin, 2014, pág. 20), los cuales irrumpen en el psiquismo generando un montante de energía que ya no puede ser metabolizada con los recursos de la infancia, sino que requerirá la creación de *nuevos caminos de simbolización*.

En términos de Grassi (2010), “lo puberal-adolescente es ese entretiem po de trabajos específicos, el lugar de transformaciones...”, las cuales no sólo afloran en lo corporeo, sino que tienen su correspondencia en lo psíquico. Así, los cambios por los que debe atravesar el sujeto traen aparejados además, dos detonantes de la etapa como lo son: las “crisis” y los “duelos” por la pérdida del cuerpo infantil, “las identidades”, “las relaciones de objeto”, “los padres de la infancia”, etc. (pág. 34).

Siguiendo con lo postulado, el autor alude a que “el fin de la infancia requiere de una caída, pero a su vez, de una conservación superadora, la transformación de lo infantil. Algo se pierde, pero los referentes simbólicos de la identidad son resignificados...” (Grassi, 2010, pág. 32). Se abre paso, durante esta etapa, a un debate constante entre *ruptura y cambio* (Schlemenson & Grunin, 2014), entre la recreación de lo transmitido y la incorporación de lo nuevo. Piera Aulagnier (1991) asevera que el trabajo psíquico durante la adolescencia, supone un pasaje entre dos principios fundamentales: el *principio de permanencia* y el *principio de cambio*, los que conllevan un proceso de integración entre los referentes identitarios primarios, con la posibilidad de su puesta en duda, para una salida y búsqueda satisfactoria de nuevos objetos y emblemas aportados por la sociedad.

De esta manera, “*los adolescentes son protagonistas de un proceso de transición social y simbólico en los que se transforman los territorios limítrofes entre lo público y lo privado, lo que irá produciendo una nueva forma de construcción de intimidad y de relación con los otros*” (Álvarez y Cantú en Schlemenson y Grunin, 2014, pág. 33). Atravesamientos propios que se ponen en juego por medio de la sucesión de importantes trabajos psíquicos que enraizan en un medio social con características epocales propias, donde *la celeridad, la fluidez, la simultaneidad y la instantaneidad del lenguaje digital* adquieren relevancia como espacios de referencia (Schlemenson, 2009).

El Tratamiento Psicopedagógico Grupal: intervenciones

Siguiendo a A. Green (2010), se puede decir que todo pensamiento clínico articula dimensiones heterogéneas, establece puentes entre problemáticas de simbolización y aspectos psíquicos involucrados, elabora hipótesis de articulación entre procesos, para finalmente construir estrategias clínicas de intervención. Es decir, debe impulsar y favorecer el trabajo psíquico.

En este sentido, Julia Kristeva propone el concepto de *Revolución*, como oportunidad que brinda el psiquismo para el cambio o transformación (Kristeva 1999 en Schlemenson, 2011). Dicha *oportunidad* desde el encuadre de la investigación en curso, es viabilizada por el tratamiento psicopedagógico clínico, que tiene como fin “*intervenir sobre los conflictos no resueltos que sostienen las restricciones simbólicas... intentando movilizar la búsqueda de nuevas respuestas y el despliegue de formas de simbolización más sofisticadas, placenteras y atractivas*” (Rego, 2016 pág. 53).

En este sentido, confirma su relevancia el material clínico ofrecido en los diferentes diagnósticos realizados, puesto que permitió diseñar un tratamiento psicopedagógico específico con la perspectiva de potenciar el despliegue y apertura de los procesos de aprendizaje de los adolescentes. A partir del encuadre psicoanalítico, se pudo recoger lo que cada adolescente traía a las diferentes sesiones y considerarlo como constitutivo de sus procesos identitarios, tal fue el caso del uso de aplicaciones y de aparatos tecnológicos al servicio de hacer evidente sus principales conflictivas y el despliegue representativo al servicio de la complejización psíquica.

Considerando el material clínico de un adolescente, fueron muy significativas algunas sesiones de tratamiento. Emilio trae a la sesión sucesos acontecidos durante sus vacaciones, entre los cuales relata que visitó a su tío que vive en una localidad del interior de la provincia de Santiago del Estero. Ante ello, una de las terapeutas advierte que es la misma localidad de donde ella proviene y agrega: “Mira vos Emilio, yo también soy de ahí, a lo mejor lo conozco. ¿Cómo se llama?”

E- “D. F. Es el hermano de mi mamá”

T- “mmm... creo que no lo conozco”

E- “Tiene face usted?”

T- “sí”

E- “y bueno, ahí lo va a conocer”.

T- “...claro Emilio, y qué te parece si lo buscamos?”

E- Utilizando el celular de la terapeuta, busca su cuenta y la de su tío y al ver las publicaciones, va comentando quiénes están en las fotos. En el pasaje de las mismas, expresa que quien está en la foto de perfil de su tío es su hermana fallecida, lo cual trae a la sesión un relato melancólico en torno a lo sucedido en el accidente en el que perdió su vida. Asimismo menciona que su tío y su hermano se realizaron un tatuaje a modo de recordarla: “Mi tío se tatuó su cara en el brazo y mi hermano el nombre de ella”.

Luego de intercambios sobre los modos de recordar a su tía, Emilio relata cómo era su relación con ella, fue posible que relatar algo del orden de lo placentero y también de lo conflictivo.

A partir de recorrer su Facebook evocando a figuras significativas de su entorno familiar, puede establecer asociaciones que evidencian investimentos vinculados a los legados identitarios. Emilio puede historizar sobre su mamá y relatar hechos hasta el momento

velados y desconocidos. Puede recordar la infancia de su madre, la figura de su abuela y plantear lo que le resulta problemático de su vida actual. Inaugura así, una apertura y una posición reflexiva nunca transitada en sus sesiones de tratamiento.

En otra situación con una paciente, Luciana, el sostenimiento del encuadre es posible lograrlo a través del empleo de la aplicación *WhatsApp* y llamadas telefónicas. Ante las dificultades para asistir a las sesiones semanales se recurrió a la comunicación digital como una vía de acceso y continuidad del vínculo transferencial. Se produjo un nutrido intercambio y cierto despliegue de conflictividades, tales como situaciones de rivalidad entre pares, dificultades en algunas materias escolares que evidenciaban su fragilidad narcisista, situaciones con su novio y aquellas referidas a situaciones familiares principalmente con su madre (ocultamientos, carencia de diálogo con los adultos a cargo). Cabe destacar que en las sesiones mantenía una posición de mayor retracción con pocas intervenciones con sus pares o silencios prologados en el momento de los intercambios.

Se pudo advertir, que este vínculo virtual, borraba toda barrera que evitaría el sostenimiento de la intimidad y la retracción; producía contacto con la terapeuta explicitando la necesidad de relatar su mundo afectivo, amenazado y poco comprendido desde su propia percepción y experiencia. La búsqueda de contar con un espacio de despliegue de lo propio, fue recurrente en espacios simultáneos: podría contactar a la terapeuta para contar alguna experiencia angustiante en momentos en que se encontraba en el espacio escolar durante la hora de clase.

Reflexiones finales:

Es evidente que las transformaciones que se fueron produciendo en las últimas décadas han impactado de manera radical en los procesos en los cuales el sujeto está inmerso, generando otras condiciones de posibilidad (Guyot, 2011). Las características de la cosmovisión actual, con la presencia de las TIC's en los procesos de producción, circulación y apropiación de conocimientos dan cuenta de que estamos transitando un tiempo con otras coordinadas tiempo-espaciales. "La revolución multimedia, ha producido modos de representación vinculados a la primacía de la imagen, de lo visible sobre lo inteligible a través de un poderoso aparato de formación que opera masiva y tempranamente construyendo en los niños nuevas relaciones entre el ver y entender aún antes de que aprendan a hablar, a leer y escribir" (Guyot, 2011, pág. 39). La autora considera que la magnitud del cambio paradigmático en el que se está inmerso y que dan cuenta de una mutación sin precedentes de la subjetividad (Ob. cit, pág. 19) demanda necesariamente una reforma del pensamiento atendiendo la perspectiva de la complejidad.

Trasladando estos debates al plano de la investigación clínica, Schlemenson (2013) plantea que la sociedad contemporánea cuenta con prácticas culturales que atraviesan vertiginosamente los espacios, los tiempos y los procesos de subjetivación. Sostiene que "la complejidad impuesta por la globalización y los usos de las nuevas tecnologías de información y comunicación requieren, para su instrumentación, de sujetos autónomos y críticos en relación a la diversidad de sus propuestas" (Schlemenson, 2013, pág.7-8). Es-

tas nuevas demandas que diversifican las maneras en que el sujeto se vincula con los objetos de conocimiento inauguran novedosas maneras de elaboración de sentido.

En este escenario, cada terapeuta podrá flexibilizarse -acondicionar el encuadre- y transformar el espacio clínico en un espacio de potencialidad para propiciar el despliegue de lo propio que da lugar al surgimiento de asociaciones y a una posición reflexiva respecto de aspectos conflictivos que requieren su tramitación. Para que cada adolescente logre poner en juego un trabajo psíquico complejo, a través del uso de un soporte tecnológico, además de las condiciones imprescindibles de encuadre, será necesario un trabajo elaborativo frente a la conflictiva narcisista siendo fundamental la construcción de un proyecto identificadorio (Aulagnier, 1977).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, G., Cantú, A., Durán, A., Diéguez, D., Grunberg & Y. Patiño, (2017). Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes. Bs As: Entre Ideas.
- Aulagnier, P. (1991). Construirse un pasado. Revista de Psicoanálisis APde-BA, Vol. XIII (Nº 3), pp. 441-468.
- Derrida, J. (2008). Márgenes de la filosofía. Madrid: Cátedra. Durán, A. (2011). Creatividad y simbolización. Intersecciones Psi. Revista electrónica de la Facultad de Psicología de la UBA. Año 1, n. 1
- Gassi, A., y Córdova, N.C. (2010). Entre niños, adolescentes y funciones parentales: psicoanálisis e interdisciplina. Buenos Aires :Entreideas.
- Guyot, V. (2011). Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. & Grunin, J. (2013). Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires: Eudeba.
- Schlemenson, S. & Grunin, J. (2014). Adolescentes y problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Paidós.

DESIGUALDAD DE GÉNERO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE SITUACIONES Y PROBLEMAS

Dome, Carolina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo explora perspectivas docentes sobre desigualdad de género en escuelas. Para ello, se analizan situaciones-problema relacionadas por docentes en contexto de investigación, describiendo significados que construyen a partir de sus vivencias. La perspectiva de género en educación se articula en el presente estudio con el enfoque histórico-cultural y el constructivismo episódico, para construir un marco teórico que contemple las complejas relaciones entre sujeto y contexto. Se trata de un estudio exploratorio, que analiza resultados de la administración de Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas (Erausquin, Dome 2018) con docentes del área metropolitana de Buenos Aires, como fase preliminar al desarrollo de una estrategia de investigación participativa en escuelas. En la diversidad de relatos, emergen fortalezas en la visión de problemas complejos y específicos del rol docente, dificultades en la contextualización e historización, e invisibilidad de condiciones estructurales.

Palabras clave

Desigualdad - Género - Docentes - Significados

ABSTRACT

GENDER INEQUALITY IN EDUCATIONAL CONTEXTS. PERSPECTIVES OF TEACHERS ABOUT SITUATIONS AND PROBLEMS

The work explores educational perspectives on gender inequality in schools. To do this, situations-problems related by teachers in a research context are analyzed, describing meanings that they build from their experiences. The gender perspective in education is articulated in the present study with the historical-cultural approach and the episodic constructivism, to construct a theoretical framework that contemplates the complex relations between subject and context. This is an exploratory study that analyzes the results of the administration of Questionnaires on Situations-Problem of Gender Inequality in Schools (Erausquin, Dome 2018), with teachers from the metropolitan area of Buenos Aires, as a preliminary phase to the development of a participatory research strategy in schools. In the diversity of stories, strengths emerge in the vision of complex and specific problems of the teaching role. strengths emerge in the vision of complex and specific problems of the teaching role, together with difficulties in contextualization and historicizing and invisibility of structural conditions.

Keywords

Inequality - Gender - Teachers - Meanings

Introducción: La desigualdad de género constituye un tema de gran cuestionamiento y movilización social; principalmente desde el año 2015, cuando la movilización masiva contra la violencia de género y su discusión, forjaron nuevas representaciones sobre el rol de las mujeres y las relaciones entre los géneros. Las perspectivas teóricas postularon la existencia de una “Cuarta Ola” del feminismo (Matos, Paradis 2013); un resurgimiento de la acción transformadora de las mujeres, comparablemente más extendida que las “Olas” ocurridas durante el siglo XX. Esta emergencia social generó nuevas demandas hacia las escuelas, particularmente acerca de la Educación Sexual Integral; tal como quedó plasmado en diversos reclamos estudiantiles y en los propios reportes del *Operativo Aprender* (2017) a cargo del Ministerio de Educación de la Nación, a más de una década de sancionada la ley 26.150 (2006). En ese contexto, se puso foco en la formación y capacitación docente; muchas veces emitiendo imperativos sobre la misma, sin preguntar cómo se entienden algunas de las dimensiones del problema y los recursos institucionales para abordarlos.

Con el objetivo de explorar las perspectivas docentes sobre el problema, el presente trabajo desarrolla su análisis en el marco del proyecto de Investigación UBACyT (2016-2019): “*Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes*”. Para ello, se analizaron relatos de docentes en contexto de investigación, describiendo significados sobre problemas, intervenciones, herramientas y resultados de su intervención, ante situaciones de desigualdad de género. Las perspectivas docentes son analizadas a partir de la unidad de análisis Modelos Mentales (Rodrigo 2019) ante situaciones-problema de desigualdad de género. Para ello, se articulan categorías del enfoque socio-histórico-cultural con la perspectiva contextualista del cambio conceptual (Rodrigo 1994), para abordar relaciones complejas y heterogéneas, que los sujetos despliegan con su participación en *sistemas de actividad* escolares (Engeström 2001).

El interés se centra en el modo en que los agentes educativos visualizan las situaciones de desigualdad, sosteniendo la pregunta por el rol de lo educativo en sus prácticas ¿Configura la desigualdad de género un problema pedagógico?

La perspectiva de género en la escuela: El abordaje de las problemáticas de género en la escuela supone un camino deconstrutivo: interrogar las prácticas *performativas del género* de la educación tradicional (López Louro, 1999). Desde *una mirada relacional*

(Lamas 1996 a), ello implica una revisión que va desde el diseño de materiales de trabajo y programas sexistas, hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades, en pos de *eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género* (Lamas 1996 b) ya que, *a través de los libros de texto, de las prácticas establecidas, de las formas de relación, etc. se perpetúan las formas de vivir y de actuar como mujer y como hombre* (Arenas, 1996; Barragán, 2001). La escuela reproduce estereotipos de género *en el mensaje de que hay cuestiones "propias" para niños y otras para niñas (...) actividades diferenciadas que todavía se dan en muchos planteles escolares (...) y en la construcción de las subjetividades sexuadas que la educación formal estimula* (Lamas 1996 b). La escuela, en forma contradictoria, silencio, pero a la vez es un espacio de *performance* (Butler 2001) de los cuerpos sexuados: *las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, etc. La norma corporal es asumida, apropiada -y no estrictamente "seguida"- por el sujeto que se forma, en virtud de haber atravesado ese proceso de asumir un sexo en la hegemonía del imperativo que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras* (López Louro, 1999). La perspectiva de género parte de reconocer al contexto cultural-escolar y permite diseñar acciones para la modificación de pautas sexistas, en el reconocimiento de que en la escuela *toda educación es sexual* (Morgade 1999).

Estas ideas actualizan la necesidad de superar la dicotomía razón-emoción, muy extendida en el proyecto escolar moderno. Al respecto, Vygotsky postuló la *vivencia*, planteando la articulación del desarrollo de la subjetividad en construcción, con la situación social, cultural y ambiental, que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, estancamientos, creaciones y transformaciones (Vygotsky, 1996). La *vivencia* implica una transformación permanente, en la que "lo externo", la oferta cultural, se individualiza, siendo reestructurada y significada en el sistema psicológico del individuo, que alcanza distintos niveles de estructuración y complejización en su relación dialéctica con la cultura y lo que ella le ofrece. "*La vivencia influye en el curso del desarrollo del sujeto, y determina de qué modo influye sobre el desarrollo uno u otro aspecto de la realidad*" (Vygotsky, 1996, p. 68), propiciando la aparición de nuevas formaciones psicológicas integradas a la subjetividad, que delimitan la re-significación de relaciones con el medio y los otros, orientando la conducta.

El recorrido advierte formas específicas en que lo escolar participa en la producción de las relaciones de género, a través de disposiciones que son apropiadas de forma singular-vivencial por los y las estudiantes; pero también, a pensar estrategias para trabajar educativamente sobre las desigualdades de género naturalizadas. El presente artículo denomina *performatividad escolar de los géneros* a dichas formas, que deben ser analizadas a la luz del currículum y del rol docente en la mediación de aprendizajes.

Currículum, Poder y mediación: Las decisiones que implican el diseño de un currículum implican relaciones de poder. Michael Apple, cualificó dichas relaciones en su libro *ideología y currículo* (1986), subrayando la fuerte determinación de "clase" en el proceso de reproducción cultural y social ejercida por el currículum,

admitiendo secundariamente las relaciones de poder relativas a la "raza" y al "sexo". Sin embargo, la revisión de su propia elaboración, lo llevó a la reformulación de esas ideas en trabajos posteriores (Morgade, 1999). En ese sentido, una definición abarcativa del Currículum comprende un conjunto de disposiciones sociales que incluyen necesariamente al *sistema sexo-género*. Al respecto, Alicia de Alba (1995) lo describe como "*la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social*".

Se pone de manifiesto que los y las estudiantes aprenden a aceptar o a resistir la cultura oficial de la escuela, donde no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino un conjunto de actitudes y de prácticas para la construcción de sus identidades. La *performatividad escolar de los géneros*, forma parte del *Currículum Oculto* (Jackson 1968) y se sostiene en la invisibilización-naturalización producida en el discurso, en la percepción y en las acciones de agentes educativos de dimensiones del proyecto escolar moderno, basadas en el disciplinamiento y control del desarrollo de los sujetos.

Esta lectura, se articula con la perspectiva sociocultural e histórico-cultural de J. Wertsch (2007), y más recientemente de Daniels (2015), en relación a la *mediación implícita* y el aspecto político de su invisibilidad, así como el papel de la misma en la reproducción de modelos y discursos en el sistema escolar. Debido a la fluida naturaleza de esas formas implícitas de mediación, no son fácilmente tomadas como objeto de reflexión consciente. La *mediación implícita* parte de una corriente comunicativa previa, ya en curso, que entra en contacto con otras formas de acción. Involucra *signos*, especialmente del lenguaje en su función comunicativa, o sea, dirigida a otras personas. Así, en su aporte a la construcción de una *cultura de análisis y resolución de problemas en las escuelas que afrontan desafíos de inclusión, permeados por la heterogeneidad y vulnerabilidad de infancias y adolescencias*, Daniels (2015) explica esa falta de visibilidad de la mediación, en el marco del orden estructural del discurso, de las relaciones de poder y de las restricciones de control involucradas en la dimensión institucional del intercambio discursivo. La *mediación invisible* se relaciona, con la *dimensión institucional* de la construcción del problema.

También, el análisis del *poder* y del *control* conforman el núcleo del análisis de Basil Bernstein (2002) sobre el discurso educativo y sus dos dimensiones - discurso instruccional y discurso regulatorio - que, conjuntamente con la lingüística de orientación social de Ruqaiya Hassan, se reconocen en deuda con el legado de Vygotsky y expanden la noción de mediación implícita a la de *mediación invisible*. Lo que Hasan y Bernstein denominan *mediación semiótica invisible*, son los modos en los que el *discurso cotidiano inconsciente* media las disposiciones mentales, las tendencias de los sujetos a responder a situaciones de ciertas maneras y a poner en marcha creencias sobre el mundo en el que viven (Hasan, 2002).

La producción de herramientas o artefactos psicológicos, como el

discurso, permite la exploración de los efectos *formativos* del contexto social de la producción a nivel psicológico (Bernstein 2002). Bajo estas consideraciones, la metodología apunta al análisis de discursos y prácticas, a través del recorte de Modelos Mentales (Rodrigo, 1994) de Situaciones-problema de la Práctica Profesional. Desde una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual; los Modelos Mentales contribuyen a comprender formas de razonamiento y praxis que los agentes despliegan y el modo en que las mismas modelan sus construcciones de significados y les posibilitan o no visibilizar fenómenos y dimensiones. Desde una posición histórico-dialéctica de problematización de la psicología cognitiva, Engeström (1987) sostiene que el interés en los Modelos Mentales se ha incrementado en las últimas décadas porque son constructos dinámicos y modificables, y pueden generar descripciones de un *Sistema de Actividad* en el que se contextualiza. Más que entidades mentales, dichos modelos son modos de acción, que encarnan propósitos y modos de concretar dichos propósitos. Se trata de conceptos instrumentales para la transformación de las configuraciones entre sujetos y contextos y constituyen una unidad sistémica y dialéctica.

Estrategias metodológicas. Se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas* (Erausquin, Dome 2018) a 30 Docentes de escuelas públicas de CABA y Conurbano. Se aplicó a la elaboración cualitativa y cuantitativa de datos la *Matriz de Análisis Complejo de intervención de la práctica docente sobre problemas situados en el aprendizaje escolar: "Dimensiones, ejes e Indicadores"* (Erausquin, Zabaleta, 2014). La *unidad de análisis* es "Modelos Mentales de intervención docentes sobre situaciones-problema de desigualdad de género en la escuela". Se distinguen en ella cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto; b. intervención profesional; c. herramientas utilizadas; d. resultados y atribución. En cada dimensión se despliegan *ejes*, que configuran recorridos y tensiones del proceso de profesionalización docente en nuestro contexto. En cada eje se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica. Para el presente trabajo, por razones de extensión y desarrollo, se presentan únicamente resultados vinculados a la dimensión 1: *Situación-problema de desigualdad de género*.

El análisis multidimensional brindó la posibilidad de estudiar en profundidad cada relato. Luego, la identificación de frecuencias permitió conocer algunas características recurrentes en la muestra. Se analizan diferencias significativas entre los MMS de los agentes educativos mayores al 10%, o bien diferencias de predominio de Indicadores, en cada Eje y Dimensión 1 de la *Matriz Multidimensional de Análisis* a modo exploratorio, dado que las muestras no son estadísticamente representativas.

Además, el análisis de contenido de la investigación cualitativa (Bardin, 1986) enfoca qué tipos de problemas nombran como "desigualdad de género", dónde están localizados, cómo son construidos, qué perspectivas participan en esa construcción y qué apropiación desarrollan de las mismas y de las demandas de otros agentes en torno a los problemas.

Análisis Multiaxial. Dimensión 1: situación-problema de desigualdad de género

Los problemas descritos (eje 1) por 15 de los 30 relatos producidos por docentes son *problemas complejos y multidimensionales* (ind. 1.3); mientras que otros 6 relatos incluyen *interrelación entre factores o dimensiones* (ind 1.4), mencionando la trama institucional en la que se inscribe el problema. Sin embargo, sobre los niveles de explicación del problema (eje 2), 21 de los 30 relatos no *formularon hipótesis* sobre causas posibles (ind 2.4), aunque sí realizaron *mención de algunas inferencias* (ind 2.3 en 9 relatos). En cambio, en 7 relatos sólo hubo *descripción del problema* (ind.2.2).

Los problemas relatados son específicos del rol docente (eje 3), relacionados a *la intervención de un profesor/a* (ind 3.2) en 7 relatos; y *en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional de la práctica docente* (ind 3.3) en 9 relatos, incluyendo *apertura a otras disciplinas* (ind.3.4) en 6 relatos.

Sobre la historización del problema (eje 4), 15 relatos mencionan *un solo antecedente del problema* (4.2), a saber, un hecho puntual que desencadenó la propia situación-problema de desigualdad; mientras que el resto se distribuye sin diferencias significativas en los indicadores 4.1, 4.3 y 4.4. Al respecto, interesó indagar los 6 relatos que frecuentan el eje 1.4: *Diversos antecedentes históricos relacionados entre sí*; que en esta muestra suelen incluir elementos observacionales de la cotidianeidad escolar, que no se limitan a un solo evento.

En la misma línea, sobre las relaciones de causalidad (eje 5), 15 relatos tienen *unidireccionalidad en la relación causa efecto* (5.2), mientras que el resto se distribuye por partes iguales (5) en los indicadores (5.1, 5.3 y 5.4). Al respecto interesó indagar los 5 relatos que coinciden en el ind. 5.4: *Relaciones causales multidireccionales en cadena*, que son los mismos relatos que poseen *diversidad de antecedentes históricos* (4.4).

Sobre el perspectivismo en la visión del problema (eje 6), 9 relatos dan *una sola perspectiva del problema, como si fuera la "realidad"* (6.2), en otros 9 *la creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina pedagógico-didáctica, más allá del "sentido común"* (6.3), en ambos casos, con diferentes fundamentaciones, la situación de desigualdad es descrita en el plano concreto de la situación: los hechos; y en 7 relatos *se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva disciplinar, la pedagógico-didáctica* (6.4), donde se incluyen diversas lecturas del hecho.

Finalmente, un punto crítico reside en que 8 de los relatos situaron el problema *en un sujeto individual descontextualizado* (7.1.a) o *en el campo social* (7.1b); y en otros 10 *hay tendencias a la personalización y/o definición social* (7. 2ª y 7.2 b) más allá de factores que dan cuenta *de intenciones, deseos o creencias subjetivas*. Sin embargo 6 relatos combinaron *factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales* (7.3) y otros 6 combinaron *factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos*. Estos relatos suelen ser los que obtuvieron puntajes más altos en otros ejes.

Análisis cualitativo:

En líneas generales, como *fortalezas* en la profesionalización do-

cente ante situaciones-problema de desigualdad de género, se destacan la visión compleja sobre los problemas, el uso de inferencias y la especificidad del rol docente. Sin embargo, son escasas las explicaciones y la historización del problema, con tendencia a la descontextualización o tendencia a la personalización y/o definición exclusivamente social del mismo.

Interesa destacar, que en los casos en los que los puntajes coincidieron en el indicador 1 de cada eje, se trató de relatos en los que los docentes respondieron no haber vivenciado ninguna situación de desigualdad de género en su práctica. Ejemplo: *“De todos los colegios en los que me desempeñé, en ninguno observé ni presencié un caso con tales características. Por lo general las desigualdades se observan por los niveles sociales y económicos de los alumnos. Incluso por características fisiológicas. Por género no.”* O *“No tengo esa experiencia dado que nuestro ámbito no contiene ese fenómeno”*. Sin embargo, un dato sobresaliente es que dichos relatos fueron escritos por docentes cuya antigüedad en la profesión es mayor a 10 años, siendo de 20 años en algunos de ellos. En ese caso, resulta difícil sostener que en todo ese tiempo no hayan ocurrido situaciones de desigualdad de género, lo que invita a abrir hipótesis sobre la *invisibilidad* del problema en el discurso escolar, implicada en el no reconocimiento de las situaciones concretas, hoy ya visibilizadas en el discurso público.

En otro orden de ideas, se destaca que la mayoría de las situaciones (distribuidas en indicadores con puntajes intermedios en la muestra), son situaciones concretas, eventos disruptivos en los que la desigualdad las más de las veces constituye una forma de violencia explícita. Ejemplo: *“En una ocasión el reto fue tocarle las tetas a una compañera, pero el desafiado se negó y en otra fue “apoyar” a otra compañera y el desafiado aceptó y la apoyó (...) El nene dijo que era un desafío igual a cualquier otro. Uno de los temas que se trabajó fue la cosificación de las compañeras”*. En esos casos, las situaciones son reconocidas y explicitadas, a la par que se enuncian acciones para su superación. Pero no aparecen vinculadas a condiciones estructurales de desventaja y desigualdad de los géneros no masculinos, de carácter continuo y/o permanente en la escena social-educativa, ni sobre el rol performativo de la escuela de dichas condiciones.

En cambio, los relatos que, en la mayoría de los ejes, obtuvieron puntajes entre los indicadores 3, 4 y 5, tienen características destacadas. En algunos casos, se incluye una lectura de carácter estructural y/o sistémico sobre la desigualdad, por ejemplo: *“han sido infinidad de situaciones que uno vive respecto a la desigualdad de género. Desde las diferencias de oportunidades por ser mujeres hasta el poco lugar para intervenir desde nuestro rol en instituciones”*. También fue señalada la dificultad de las mujeres de construir el “oficio del alumno”: *“he podido apreciar la dificultad real de alumnas que tienen hijos y que no finalizan su trayecto formativo, por cuanto transitan por configuraciones familiares en las que el cuidado de los niños está asignado únicamente a las mujeres. En algunos casos, además, aportan el relato de sus parejas señalando, explícitamente, que no las acompañaron por cuanto decidieron estudiar”*. Y en algunos casos, se describen formas de desigualdad de mayor invisibilidad en el discurso público, como por ejemplo los *micromachismos*: *“En ocasiones, los varones suelen desvalorizar a*

las niñas ante la resolución de situaciones lúdicas, en particular, en los juegos de equipos, en los que suelen participar de manera más activa los varones que las mujeres, como por ejemplo, no suelen pasarles la pelota, o bien, ellos son los que intentan convertir un gol o un tanto, sin observar si hay una compañera que esté mejor ubicada para poder concretarlo”.

Conclusiones:

Las desigualdades de género constituyen un problema de preocupación para la gran mayoría de los docentes que participaron en la investigación, aunque se advierten diferentes profundidades en la visibilidad del problema y su inserción en la dimensión institucional. Las situaciones son detectadas, mayoritariamente, desde una perspectiva sensible, atenta y de reconocimiento de la desigualdad, pero son escasos los relatos que contienen una genuina *perspectiva de género* en el sentido de la interrogación, la revisión y el cuestionamiento de la matriz performativa de los géneros o bien, de un conjunto de disposiciones que actúan en el sostenimiento y legitimación/naturalización de las desigualdades, a través de *tramas* sociales, personales e institucionales.

Al respecto, la cuestión interesa en la medida en que las desigualdades entre los sexos no se pueden modificar, si no se tienen en cuenta determinados supuestos sociales e institucionales que han impedido la igualdad, especialmente los efectos de la división entre el ámbito privado, reservado a lo femenino, y el ámbito público, exclusivo de lo masculino. Ello creó condiciones de desventaja para la inserción de las mujeres en el ámbito público, como por ejemplo la escuela; a pesar de las transformaciones históricas. *La prolongada situación de marginación de las mujeres, la valoración inferior de los trabajos femeninos, su responsabilidad del trabajo doméstico, su constante abandono del mercado de trabajo en años esenciales del ciclo de vida, su insuficiente formación profesional, la introyección de un modelo único de feminidad y el hecho de que, en muchos casos, ellas mismas no reconozcan su estatuto de víctimas de la discriminación, todo esto requiere una perspectiva de análisis que explique la existencia de la injusticia, su persistencia y la complicidad de las propias víctimas en su perpetuación.* (Lamas 1996b).

A su vez, la perspectiva de género supone una re-consideración integral de las prácticas escolares, desde la organización inmediata de los tiempos y los espacios, las interacciones personales, las expectativas docentes, hasta las creencias más enraizadas. En ese sentido, las relaciones de género deben analizarse en relación a la *homogeneización* de las diferencias que promueve el dispositivo pedagógico, y su consecuente reproducción de desigualdades. En la medida en que *el Currículum* escolar, en todas sus dimensiones, se implica en las vivencias (Vigotsky 1996) estudiantiles, es viable sostener que, en la mayoría de los relatos aquí indagados, ese currículum constituye una *mediación* (aun) *implícita* (Daniels 2015) de las relaciones de género. Y esa mediación, es invisibilizada por el *discurso escolar* (Bernstein 2002, Hasan 2002).

En futuras indagaciones, interesará desarrollar el análisis de las intervenciones docentes desplegadas a partir de las problematizaciones, las herramientas utilizadas y/o creadas durante el proceso de intervención, y los resultados atribuidos a sus acciones.

También, a partir del contacto establecido para la confección de los relatos, tres docentes solicitaron entrevista para asesoría e intercambio profesional con la autora del presente trabajo, sobre los problemas que enfrentan. Una de ellas ya fue concretada. Esas experiencias también constituyen un interés para el presente análisis, en la medida en que informan con mayor profundidad algunos puntos de vista sostenidos por los docentes.

Finalmente, a partir de los contactos y encuentros establecidos, se está gestionando la posibilidad de desarrollar una *experiencia de investigación-acción* sobre problemas de género en el ámbito educativo en una escuela pública de la provincia de Buenos Aires. Se espera que esta exploración sirva para construir las categorías de indagación para futuros trabajos y herramientas para el intercambio profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Arenas Fernández, G. (1995). Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela. Estudios y Ensayos. Universidad de Málaga.
- Barragán, F. y otros (2001). Violencia de género y currículum. Ed. Aljibe. Archidona
- Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
- Bernstein, B. (2000). Pedagogy, Symbolic Control and identity: Theory, Research, Critique. London: Falmer Press.
- Butler, J. (2001). El género en Disputa. El Feminismo y la subversión de la identidad. Buenos Aires. Paidós.
- Daniels, H. (2003). Vygotsky y la Pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Daniels, H. (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. History of the Human Sciences, Vol. 28(2) 34-50.
- De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mitos y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. P. 60.
- Dome, C. y Erausquin C. (2016). La Investigación-Acción como estrategia para re-visitar experiencias, posicionamientos y prácticas ante Violencias en escuelas. *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, XXIII. Publicación digital. Portal de Publicaciones.
- Dome, C., Erausquin, C. (2016). Agencias, significados y aprendizajes en la construcción de conocimiento para abordar problemas de violencia en escuelas. *Anuario XXII de Investigaciones en Psicología*.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning, *Learning and Instruction*, Vol 1, 243-259. Traducción de Cátedra (Erausquin).
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001. Traducción de Cátedra (Larripa).
- Lamas, M. (1996 a). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México. 265-302p.
- Lamas, M. (1996 b). "La perspectiva de género", Revista La Tarea N° 8, México. 1-10p. Recuperado el 22 de Mayo de 2018. En https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf.
- Lopes Louro, G. (1999). "Pedagogías de la sexualidad", en O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica.
- Matos, M., Paradis, C. (2013). Los feminismos latinoamericanos y su compleja relación con el Estado: debates actuales. Iconos. Revista de Ciencias Sociales [en línea] 2013, (Enero-Sin mes) : [Fecha de consulta: 11 de junio de 2018] Disponible en: ISSN 1390-1249.
- Morgade, G. (coord.) (1999). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Ediciones Crujía. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2017). Resultados de primaria y secundaria a nivel nacional. Aprender 2017. <https://www.argentina.gov.ar/educacion/aprender2017/reportes-nacionales>.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. (1994). "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. (2003). Ideología y Discurso. Buenos Aires: Ariel lingüística.
- Wertsch, J. (2007). "Mediation", cap.7, en Daniels H., Cole M. & Wertsch J. *The Cambridge Companion to Vygotsky*. London: Cambridge University Press. 2007(178-192).
- Vigotsky, L. (1996). La crisis de los siete años. En Segarte A (comp). *Psicología del Desarrollo, selección de lecturas*. Tomo I. Editorial Félix Varela. La Habana.

EXPECTATIVAS Y POSICIONAMIENTOS DE AGENTES EDUCATIVOS SOBRE PROBLEMAS Y HERRAMIENTAS ANTE CONFLICTOS DE LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR

Dome, Carolina; Losada Tesouro, Albino Jorge; Glaz, Claudia; Fajnzyn, Guido
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es conocer expectativas y posicionamientos de directivos de una escuela, relacionadas con situaciones problemáticas de la cotidianeidad escolar y las herramientas utilizadas. Se trabajó con una Escuela de Nivel Medio de la Provincia de Buenos Aires. El estudio es cualitativo, de tipo exploratorio. Se realizaron registros etnográficos de situaciones cotidianas, entrevistas semi-dirigidas, cuestionarios, encuesta a docentes y registros gráficos de documentos escolares. Además, se sostuvo un contacto frecuente con el equipo directivo. El análisis retoma los aportes de la tercera generación de la teoría de la actividad (Engestrom, 2001), trabajos realizados por investigadores de la Facultad de Psicología de la UBA acerca de figuras de intervención de agentes educativos (Erausquin, Dome, López y cols., 2013) distinguidos en función de la noción de Interagencialidad (Engestrom 2001), y también la noción de posición docente (Southwell y Vassiliades, 2014). Se identifican nudos críticos y tensiones vinculados a objetivos y división del trabajo entre los sistemas de actividad “escuela” y “aula”. Se señala como relevante la creación de espacios de reflexión sobre la práctica. Se acepta realizar acompañamiento grupal o áulico, alrededor de proyectos de convivencia escolar.

Palabras clave

Interagencialidad - Posición docente - Herramientas - Sistemas de actividad

ABSTRACT

EXPECTATIONS AND STANCES OF EDUCATIVE AGENTS ABOUT PROBLEMS AND TOOLS REGARDING CONFLICTS OF THE SCHOOL DAILY LIFE

The aim of the present work is to know about expectations and stances of school principals, in regards to day-to-day conflictive situations and tools utilized in their interventions. We worked with a middle school in the Buenos Aires Province. The study is of a qualitative-exploratory approach. Ethnographic record of day-to-day situations was carried out, as well as semi-directed interviews, questionnaires, teacher surveys, and graphic record of school papers. Also, a frequent communication with the school principals was maintained. Analysis takes contributions from the third generation of the activity theory (Engestrom, 2001), works from investigators of the Psychology Faculty of Buenos Aires University regarding Intervention Figures of Educative Agents (Erausquin, Dome, López y cols, 2013) distinguished according to the notion of Interagency (Engestrom 2001), and also the notion of teaching position (Southwell and

Vassiliades, 2014). Critical knots and tensions linked to intervention goals in the “school” activity system and the “classroom” activity system are identified. The relevance for the creation of common spaces for a reflection on the praxis was suggested. We accepted to work with the school in the form of group or classroom accompaniment, around projects of school coexistence.

Keywords

Interagency - Teaching position - Tools - Activity systems

Introducción. El presente artículo continúa y profundiza un trabajo realizado en una Escuela Secundaria ubicada en la Provincia de Buenos Aires, en el partido de Avellaneda. Explora expectativas y posiciones de los dos directivos de la escuela (desplegadas en el proceso de investigación) ante problemas y herramientas utilizadas ante situaciones de conflictividad en dicha institución. Para ello se consideró también su visión sobre otros agentes presentes en el cotidiano escolar. La indagación se enmarca en el Proyecto de Investigación 2016-2018 “*Apropiación Participativa y Construcción de Sentidos en Prácticas de Intervención para la Inclusión, la Calidad y el Lazo Social: Intercambio y Desarrollo de Herramientas, Saberes y Experiencias entre Psicólogos y Otros Agentes*” dirigido por la Prof. Mg. Cristina Erausquin y el trabajo llevado a cabo en la cursada de 2017 de la Práctica de Investigación “*Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado*” por alumnos, tutores y colaboradores. Algunos interrogantes que motivan esta indagación fueron formulados por los propios agentes educativos: docentes y directivos que preguntaron qué herramientas podrían ser efectivas para mejorar el estudio y el trabajo cotidiano con los estudiantes.

Antecedentes. La indagación sobre intervenciones y herramientas de los agentes educativos ante situaciones-problema en contextos de práctica profesional, se inició en el marco de los proyectos de investigación UBACyT “*Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: Modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención sobre problemas situados en contexto*” (2008-2011); “*Ayudando a concebir y desarrollar cambios: desafíos y obstáculos en escenarios educativos para el trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología*” (2011-2012) y “*Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y obstáculos para el aprendizaje situado en comunidades de práctica*” (2012-2015); los tres dirigidos por la Prof. Mg. Cristina Erausquin e integrados por

algunos autores de este trabajo. Dichos estudios permitieron construir *figuras* de intervención profesional (Dome, López, Confeggi, 2012) y detectar dificultades en la *historización de los problemas de violencia* (Erausquin, Dome, López, Confeggi, De Negri, Villanueva 2009). En trabajos siguientes (Erausquin, Dome, Robles López, N. 2012; Dome, López, Confeggi, 2012), se describieron formas de manifestación, origen y génesis atribuidas a las situaciones de violencia en la escuela. Finalmente, en la Tesis de Maestría en Psicología Educacional de Mg. C. Dome, co-autora de este trabajo, se analizaron formas de implicación docente en los problemas de violencia, modelizando perspectivas sobre intervenciones y toma de decisiones ante situaciones de violencia en la escuela (Dome, 2015, 2016) en el contexto de talleres de reflexión sobre la práctica docente. Se construyeron categorías de indagación que forman parte del presente trabajo, incluyéndose en los instrumentos de análisis y recolección de datos. Este trabajo continúa y retoma categorías aportadas por la exposición *Intervenciones ante violencias en escuelas: Un enfoque situado*, (Dome, Losada, Méndez, Fajnzyn, Luna, 2017), realizada en *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. El recorrido permitió ampliar la problemática de estudio y vincularla a la *conflictividad* en la escuela, en un sentido más abarcativo que lo estrictamente vinculado a la noción de *violencia*.

Marco teórico. Las situaciones-problemas que atraviesan la cotidianeidad escolar, pueden cobrar la forma de *conflictos* (Miguez 2009), entendidos como tensiones y/o contradicciones en las visiones e intereses entre los agentes, con diferentes grados de intensidad, que pueden abordarse y/o resolverse a través de procesos de negociación y mediación: “*En las respuestas a la demanda del trabajo en contextos escolares, los agentes articulan propósitos, representaciones e intenciones en las relaciones que establecen con docentes, alumnos, directivos y padres; construyendo significados y sentidos que se resignifican y negocian con otros actores de la comunidad educativa. Utilizan y transforman artefactos culturales, herramientas y dispositivos del escenario sociocultural, a través de procesos de internalización y externalización que se despliegan en sistemas sociales de actividad, con tensiones y conflictos, que en ocasiones configuran oportunidad para el cambio, y en otras, para el enquistamiento reproductivo del sistema*”. (Erausquin et. alt. 2012). En ese sentido, la noción de *mediación*, es decisiva desde una perspectiva histórico cultural. Ésta enfoca a la cultura como el *medium* entre lo subjetivo y las redes de significado compartidas (Cole, 1999). Las organizaciones escolares construyen y son parte de una cultura (Rockwell, 1997, 2010), en el sentido del proceso de *co-construcción* que tiene lugar entre los sujetos, los significados y los usos de las herramientas culturales que se ingresan al espacio escolar. Los significados son herramientas mediadoras de la actividad escolar, y cobran centralidad en los procesos de intercambio, negociación y acción conjunta. Es sobre la red de significados compartidos donde la actividad escolar adquiere sentido para sus agentes, y el andamiaje sobre el cual se crean, usan y fundamentan el conjunto de herramientas mediadoras de la actividad.

La creación y uso herramientas mediadoras de la actividad, se inscribe en determinadas *estructuras de interagencialidad* pre-

sentes en los *sistemas de actividad* (engestrom 2001). Para dicha comprensión, el análisis de las *figuras del trabajo inter-agencial* (Engeström, 2001) posibilitó, en los antecedentes de este trabajo, vislumbrar fortalezas y *nudos críticos* en la comunicación, que se implican en la creación y uso de herramientas mediadoras de la actividad. A modo de ejemplo, una de estas figuras es la del *Trabajo encapsulado*, en la cual “*el agente dice contar sólo consigo mismo para abordar una problemática que en verdad lo excede. (Esta figura) crea en los profesionales dificultades a la hora de construir mediaciones instrumentales y voluntarias de su actividad; destacándose como nudos críticos, la dificultad de incluir la voz de otros actores y la inaccesibilidad a herramientas específicamente psico-socio-educativas, indispensables para crear acciones indirectas o mediadas que complejicen y enriquezcan la intervención.*” (Erausquin, Dome, López y cols., 2013). Otra de las figuras es la del *Trabajo en equipo*, vinculada a la acción de los equipos de Orientación escolar, que si bien desarrolla la inter-agencialidad y la ruptura del aislamiento del agente, “*se mantiene en ocasiones la dificultad de construir conjuntamente la intervención con otros agentes del cotidiano escolar (...)* Al finalizar la intervención, los agentes permanentes de la escuela quedan sin herramientas frente a un problema nuevo o aún no resuelto, porque no se han apropiado genuinamente del sentido y razón de ser de las herramientas utilizadas ni de las acciones desarrolladas.” (Erausquin, Dome, López y cols., 2013). Dichas descripciones, relativas a las situaciones-problema de violencia en escuelas, resultan de utilidad para el presente trabajo, porque aportan la idea de que las herramientas disponibles para la intervención, se vinculan en gran medida a las relaciones interagenciales del/a agente con su contexto institucional y con otros/as agentes. De acuerdo con la tercera generación de la teoría de la actividad (Engestrom, 2001), dificultades semejantes plantean la posibilidad de *aprendizaje expansivo* (Engestrom 2001, 2007) en los sistemas de actividad por medio de un trabajo colectivo, que requiere construir un objeto común sobre el que trabajar.

Por su parte, la noción de *posición docente* es una categoría conceptual que “*se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella*” (Southwell y Vassiliades, 2014). En su contexto de creación, la noción de *posición docente* fue analizada en relación a la idea de “*centralidad de la enseñanza y del conocimiento en la configuración de las trayectorias escolares*”, promovida desde documentos estatales nacionales desde 2003 y en producciones científicas y de divulgación, en algunos casos incorporadas de diversos modos en los documentos ministeriales bonaerenses. Esta incluyó un conjunto de premisas sobre cuáles son las situaciones de desigualdad educativa que se deben combatir (“*repitencia, “sobreedad”, “abandono escolar*”) y cuáles son las dinámicas y estrategias para su resolución. Ante eso, los agentes educativos se apropian, reformulan y/o disputan los sentidos y prácticas, *elaboran posiciones* que no son cerradas ni homogéneas, sino de carácter dinámico y relacional, que incluyen la coexistencia de múltiples contradicciones. Las *posiciones* “*suponen una particular lectura de esos problemas y la*

organización de dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados realizada por el discurso oficial y de otros agentes, el papel atribuido a la enseñanza y a la afectividad y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores” (Southwell y Vassiliades, 2014). Dichas ideas son importantes para la escuela en la que desarrolló la investigación, debido al conjunto de estrategias que implementa en materia de inclusión educativa. Según lo indagado en los antecedentes de este trabajo, esta implementación no está exenta de conflictos entre los agentes sobre los objetivos de la mismas (Dome, et. al 2017). Al respecto, se propone considerar los modos en que los agentes construyen sus posiciones en el trabajo cotidiano dirigido a desafíos institucionales y educativos.

Metodología. El presente es un estudio exploratorio, de tipo cualitativo, con implementación de métodos etnográficos (Vasilachis, 2009) para el registro y análisis de la información. El campo de investigación se constituyó en una escuela secundaria de gestión pública con orientación en Artes, ubicada en la zona sur de la Provincia de Buenos Aires. Su objetivo es conocer expectativas y posicionamientos de directivos de la escuela, en relación a las situaciones de conflicto, las herramientas utilizadas y su visión sobre otros agentes escolares. El estudio intenta aportar, además, a la búsqueda de nuevas categorías de análisis para futuras investigaciones en la materia. Durante el proceso de investigación, se realizaron registros etnográficos de situaciones cotidianas, se administraron entrevistas semi-dirigidas (Iñiguez, 2004), que incluyeron preguntas sobre sentidos otorgados a los problemas, posicionamientos, procedimientos conocidos y valoraciones sobre los mismos. Se administraron Cuestionarios sobre Situaciones-problema de violencia en Contexto de Práctica (Erausquin, 2009) a docentes, que exploraron dimensiones: a) Situación problema, b) Intervención, c) Herramientas utilizadas, d) Resultados obtenidos. Se tomó una Encuesta a Docentes elaborada durante la cursada 2017 por el psicólogo en formación Román Stange. Se efectuaron registros gráficos de documentos escolares, se recibió colaboración de una Psicóloga que integra el EOE y se sostuvo un contacto frecuente con el vicedirector, para realizar actividades en común con el equipo de investigación. Esas indagaciones, vinculadas a momentos y objetos diferentes del proceso de investigación, son analizadas e integradas en el presente trabajo porque informan sobre una problemática de carácter extendido, que agrupamos bajo la denominación de *conflictos de la cotidianidad escolar*. El presente artículo se basa principalmente en entrevistas a directivos realizadas en diversos momentos de la investigación junto a registros etnográficos.

Los métodos de análisis de la información recolectada se basaron en la reflexión epistemológica (Vasilachis, 2009), y se utilizó el análisis de contenido (Bardin, 1986), con criterio de clasificación semántico, temático y secuencial, en el análisis de las entrevistas y exploraciones etnográficas. Se trabajó sobre un recorte de los resultados alcanzados. Se analizaron expectativas y posicionamientos de los directivos acerca de las intervenciones, herramientas

empleadas y resultados obtenidos en situaciones conflictivas de la vida escolar escolar.

Resultados preliminares

Sobre las expectativas y posicionamientos: El análisis de las entrevistas a directivos partió de ubicar, cómo son percibidas las acciones de distintos agentes educativos, a fin de identificar perspectivas y posturas, e interpretar objetivos que subyacen a las prácticas.

Acerca de cómo son percibidos algunos aspectos de los y las estudiantes desde la perspectiva de los directivos, los datos sugieren que, un discurso de apertura e inclusión educativa, encuentra elementos de contradicción, cuando se debe regular ciertas prácticas que generan conflictos para la autoridad. Por ejemplo, el vicedirector relató que en la escuela antes se usaban cuadernos de actas a los cuales los chicos podían acceder, pero que luego retiraron ese acceso, porque “*generaba tensión*”, debido a que se debatía lo escrito. El problema del *cuaderno de actas*, varias veces reiterado en las entrevistas, será posteriormente analizado en el uso de herramientas; pero este recorte nos permite interrogar si la habilitación a los estudiantes a la información (que los tiene invariablemente como protagonistas), es percibida por los directivos como amenazante para el desarrollo de la tarea cotidiana.

En otro orden de ideas, acerca de cómo son percibidas algunas prácticas de los y las docentes desde la perspectiva de los directivos, se advierte que, en líneas generales, éstos son ubicados ante situaciones problemáticas con sentimientos de angustia, sensaciones de fracaso, de zozobra, o de incertidumbre. Según los directivos, hay situaciones en las que algunos docentes terminan sobreimplicándose y respondiendo a la agresión con otra agresión, sin poder sostener la a-asimetría que implica el rol docente. Así, se menciona que “*para el personal, no sentir la presencia del directivo es un problema muy grave*”. Y concluyen que “*la presencia es el conocimiento técnico y el acompañamiento pedagógico*”.

A su vez, se da cuenta de un malestar insistente: “... *queremos escapar a la catarsis en las reuniones, pero se vuelve, y nos atraviesan estas situaciones que te colonizan la jornada*”. Al respecto, resultados preliminares del proceso de investigación (Dome, et.al 2017), destacaron la existencia de una escisión entre aspectos vinculares y pedagógicos en la visión sobre problemas e intervenciones realizadas por los distintos agentes educativos. Creemos que dicha dificultad se sostiene en el fragmento analizado, donde los aspectos emocionales se perciben como disruptivos de la tarea pedagógica.

Estos elementos, vinculados al análisis de antecedentes, sugieren que las tareas pedagógicas requieren de una regulación y control de los directivos mayor a las que sus discursos admiten, debiendo ellos asumir la tarea de suspender las actividades que “*generan tensión*”, hacer “*presencia*” ante docentes que no sostienen su rol con los y las estudiantes y la visión crítica sobre las “*catarsis*” en las reuniones.

Finalmente, otro elemento de análisis surgido de la investigación, son las expectativas de los directivos acerca del trabajo con el equipo de investigadores en el futuro inmediato. Ante la sugerencia

del equipo de investigación, de realizar un taller de “reflexión sobre la práctica”, estos, manifestaron interés en un “Taller para Docentes” de frecuencia semanal, con atención sistemática a disposición de los docentes, y lo ejemplificaron con una tutora que está a disposición de un alumno; en una *estructura diádica*. Por un lado, resulta significativa su no-inclusión como destinatarios del taller de “reflexión sobre la práctica”, a la par que la propuesta de trabajo tutorial de tipo individual, se vincula más bien a acompañamientos educativos/terapéuticos, donde lo institucional no queda implicado.

Sobre las herramientas utilizadas: En las entrevistas a los directivos, ambos mencionaron en diferentes momentos al Cuaderno de Actas como una herramienta destacada. Su uso fue caracterizado como herramienta para “*el seguimiento de situaciones problemáticas que requieren una intervención del equipo directivo y/o del equipo docente*”; como “*el cuaderno con el que contamos como mecanismo de intervención*”. Su contenido se basa en “*descripciones objetivas del suceso (problemático)*” que se le solicitan al docente sobre aquellas situaciones en las que debe requerir una intervención. Allí debe constar una descripción del hecho problemático y de “*qué alumnos estuvieron involucrados*”. Estas afirmaciones son convergentes con los registros gráficos del cuaderno, que es un Libro de Actas foliado. En las entrevistas quedó expresado que es una herramienta *exclusiva* de los docentes y/o miembros del plantel escolar, en la que sólo constan sus apreciaciones y su versión del problema como lo “*objetivamente ocurrido*”. Este uso posiciona a los agentes educativos en un lugar de vigilancia sobre los y las estudiantes, (lugar tradicionalmente reservado a la tarea docente), que contrasta con otras áreas de trabajo de la escuela, en las que prima un formato inclusivo y con participación estudiantil (Dome y et. al, 2017). Esta *contradicción* presente en este *sistema de actividad* escolar, posiblemente no advertida por los agentes educativos entrevistados, permite formular un posicionamiento diferente al que refiere su discurso; y que emerge en situaciones en las que *la conflictividad* se hace presente, y sus estrategias para habilitar la participación estudiantil encuentran límites.

Las restricciones que emergen ante tensiones y conflictos cotidianos, difieren de la creación de otras herramientas habilitantes de la participación de docentes y estudiantes, puestas en marchas en situaciones planificadas o de reflexión conjunta: Por ejemplo, el intercambio de ideas entre agentes, en los que se conversa sobre el acompañamiento de estudiantes para hacer un Acta de registro de situaciones conflictivas, labrada en ocasiones puntuales, donde expresar, por ejemplo, una calificación injusta, un exabrupto, y la consideración para una sanción. O, por ejemplo, en su propuesta de crear una “*figura del alumno mediador o relator, como un sujeto que pueda construir el discurso del otro*”. Ejemplo: “*Juana siente que tal profesor le faltó el respeto, entonces, quién va a ser el que ponga en palabras esta situación*”. En ese caso, se crea un relato para mediar la situación conflictiva. La misma fue pensada como alternativa a la restricción del uso del cuaderno de actas, vislumbrando que con ese proyecto se podría trabajar en un grupo clase: “*repensar el formato de escritura*” y “*algunas valoraciones*” que hayan entrado en juego en la situación dada. Además, los directivos destacaron la existencia de la Radio escolar, que goza de un importante atractivo

para estudiantes y docentes: “*Tenemos la posibilidad de darle la palabra a la comunidad y a los alumnos, trabajar lectoescritura con los pibes*”. Aunque advierten que “*no logramos que la radio sea parte del aula. Entonces es algo separado, disociado.*”

Del análisis resumido en los ejemplos descritos, articulado a los antecedentes de este trabajo, se advierte la presencia de dificultades para la co-construcción de actividades y objetos compartidos en la vida escolar. En el trabajo presentado el año pasado, en el IX Congreso de Investigación en Psicología UBA, se señaló: “*Mientras el equipo docente tiene como función preservar el desarrollo de las clases (...) las intervenciones de los equipos directivos y de orientación apuntan a la inclusión de los alumnos en la escuela y a mantener su escolaridad, lo que los lleva a realizar interpelaciones y reclamos al sector docente. Esto representa una fragmentación del sistema, ubicando objetivos distintos en cada una de las funciones.*” (Dome, et. al. 2017). A ello se agrega, la idea de que si bien la escuela sostiene estrategias destacadas participación estudiantil, y sus directivos verbalizan objetivos al respecto, considerando la democratización de algunas acciones y herramientas, los intercambios con los docentes y estudiantes en el aula, son generadores de tensión y conflicto al interior del sistema de actividad escolar (Engestrom 2001). Y éstos no son puestas al servicio de motorizar acciones transformadoras, sino que incitan a la restricción de la actividad. La fragmentación de objetos/objetivos al interior de sistema, se presenta como desafío para la expansión y desarrollo del *sistema de actividad* escolar.

Propuesta de continuidad: Se considera trabajar en la formulación de una síntesis o una construcción conjunta de los objetivos de este sistema de actividad por parte de los agentes educativos, de manera tal que se tienda a reducir la fragmentación entre subsistemas y tareas. Resulta relevante profundizar en próximas investigaciones acerca de los posicionamientos de docentes y directivos acerca de los modos en que los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea en situaciones de desigualdad social y educativa y los problemas, objetivos y desafíos que se plantean. Partiendo de la caracterización sobre las condiciones en las que se trabaja en la escuela, y las demandas que nos hacen sus directivos, discutimos aceptar *tareas de acompañamiento, pero* nuestra perspectiva se orienta al *trabajo grupal o áulico*, alrededor de proyectos que apunten a lograr acciones potencialmente transformadoras, que tiendan a disolver el enquistamiento reproductivo del sistema. (Erausquin et. al 2012, en Dome, 2016).

Al respecto, el equipo de investigación en diálogo con los directivos, sostiene la posibilidad de continuar nuestro trabajo conjunto con esta escuela, mediante la co-construcción de una propuesta alrededor de la *convivencia escolar*, que apunte a la negociación y enunciación de objetivos compartidos. Es una apuesta a que “*una dedicación más extendida, contribuya al desarrollo de giros y movimientos en los sistemas de actividad, y a la apropiación recíproca de perspectivas y expectativas por parte de los agentes profesionales y actores sociales, que favorezcan la expansión y creación de instrumentos y artefactos mediadores para una actividad potencialmente transformadora.*” (Dome, 2016). Esa continuidad produciría un intercambio, que es a la vez investigación e intervención

(Fals Borda, 2008), por parte del equipo de investigadores que lleva adelante este trabajo, integrado por los autores de este artículo. El propósito es habilitar la reflexión sobre problemas de convivencia en la escuela, los posicionamientos sobre las herramientas de intervención y las intervenciones que se realizan, sus alcances, sentidos y resultados obtenidos. Los objetivos principales son promover el trabajo grupal entre docentes, la elaboración de proyectos inter-agenciales e incentivar el trabajo entre estudiantes, articulando materias curriculares y talleres de expresión artística, con el acompañamiento del equipo de investigación a lo largo de un año. Se pretende expandir y potenciar los esfuerzos colectivos en marcha, pero limitados por las dificultades en la construcción de objetivos comunes. Se propone trabajar con recursos lúdico-expresivos y a partir de algunos recortes de encuestas, cuestionarios y entrevistas producto de esta investigación. Se contempla la posibilidad de incluir la discusión sobre documentos oficiales vigentes sobre inclusión escolar. En cada encuentro se realizará junto a los docentes la evaluación del mismo, así como la reflexión metacognitiva sobre lo aprendido y/o reflexionado y su registro para la construcción de la memoria del sistema de actividad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Camilloni, A. (2007). Cap 1, 2 y 3 en *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires.
- Cole, M. (1996/1999). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press [Trad. Esp. Psicología Cultural. Madrid: Morata, pp. 335, 1999].
- Daniels, H. (2015). Mediation: An expansion of the sociocultural gaze. *History of the Human Sciences*, Vol. 28(2) 34-50 [Trad. Esp. Mediación: Una expansión de la mirada sociocultural. *Documento de uso interno. Facultad de Psicología*. UBA Diciembre 2015M Larripa, 2015].
- Dome, C. (2015a). En búsqueda de categorías para investigar el conocimiento profesional ante situaciones de violencia en escuelas. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Dome, C. (2015b). Co-configuración de aprendizajes e intervenciones de agentes psicoeducativos ante diferentes manifestaciones de violencias en escuelas. *XXXV Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad Interamericana de Psicología*, Lima, 2015.
- Dome, C. y cols. (2017). Intervenciones ante violencias en escuelas: Un enfoque situado. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Engestrom, Y. (2001). "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. Traducción interna (Larripa).
- Engestrom, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Co-configuration. *In Mind, Culture and Activity*, 14 (1-2), (pp.23-39). University of California.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., De Negri, A., Villanueva, G. (2009). La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que "son Parte" y "tomar parte" en la experiencia educativa. *Congreso. IV Congreso Marplatense de Psicología: Ideales sociales, Psicología y Comunidad*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2012). Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencias en escuelas: inter-agencias, implicación, historia e intervención estratégica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*.: Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología. 2012 vol.19 n°1. p - . issn 0329 5885. eissn 1851-1686.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A. y Confeggi, X. (2013). Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores. En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires.
- Fals Borda, O. (2008). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)*. Peripecias N° 110 - 20 de agosto de 2008.
- Íñiguez, L. y Vitores, A. (2004). *La Entrevista Individual*. Orientaciones preparadas por Dr. Félix Vázquez (UAB). Curso de Investigación Cualitativa: Fundamentos, Técnicas y Métodos.
- Kaplan, C. (dir) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila Bs. As. 2006.
- Kaplan, C. (dir) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Introducción. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Míguez, D. (comp) (2009). *Violencias y Conflictos En Las Escuelas*. Paidós. Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural de la escuela. En A. Álvarez (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en educación* (pp. 21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: N. Elichiry (coord) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 25-40). Buenos Aires: Manantial.
- Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación*, Año II, N° 3. Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación. Buenos Aires.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11 (Diciembre 2014) pp. 1-25 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>.
- Terigi, F. (2014). "La inclusión como problema de las políticas educativas", en *Educación y Políticas Sociales. Sinergias para la Inclusión*. IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Vasilachis, I. (comp) (2009). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona. Gedisa.

SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN Y DEL TRABAJO DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS. COMPARACIÓN EN FUNCIÓN DEL TRABAJO Y MODALIDAD DE ESCUELA

Echeverría, Julieta

Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

En el marco de los estudios acerca del trabajo y sus relaciones con la educación, el objetivo del presente proyecto es analizar los sentidos de la educación y del trabajo de estudiantes secundarios, y compararlos en función del trabajo y de la modalidad de la institución educativa a la que asisten. Esta investigación de tipo descriptiva tiene un diseño no-experimental transversal. Se realizará un muestreo intencional de 300 estudiantes de sexto año de tres escuelas secundarias provinciales de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata con distintas modalidades (técnica, de arte, bachiller). Se administrará una encuesta para relevar información socio-demográfica, y de la trayectoria laboral y escolar. Se realizarán entrevistas semi-estructuradas (n=39) para indagar en mayor profundidad las variables. La investigación puede generar valiosa información que permita conocer en mayor profundidad algunas características de las actuales subjetividades juveniles que conforman las aulas de las escuelas secundarias, y que puede ser capitalizada tanto por la psicología educacional como por el campo educativo para mejorar la formación de los estudiantes y los procesos de orientación vocacional y reducir la vulnerabilidad educativa.

Palabras clave

Sentidos - Educación - Trabajo - Estudiantes secundarios - Escuelas

ABSTRACT

MEANINGS OF EDUCATION AND WORK IN HIGH SCHOOL STUDENTS OF DIFFERENT TYPES OF SCHOOL

In the light of recent research about relationships between work and education, the objective of this paper is to analyse high school students' meanings of education and work, and to compare them between working and non-working students and among different types of schools. The study employed a quantitative and qualitative methodological approach. A survey -asking socio-demographic and working activity information was applied to a sample of 300 senior high school students from different types of schools. Moreover, interviews were administrated to 39 students to explore the variables from a qualitative point of view. The analysis of this topic could enhance the understanding of students' practices, and to provide empirical contributions to the educational field and schools, and to the research in educational psychology as well.

Keywords

Meanings - Education - Work - High school students - Schools

Introducción.

En el marco de transformaciones de las instituciones modernas como lo son el trabajo y la escuela, se ha observado que los modos de vida de los jóvenes en la actualidad adoptan características diferentes respecto de los modos de ser joven de décadas anteriores. El proceso de pasaje a la vida adulta, la inserción laboral y cómo se relacionan con el trabajo, cómo son sus trayectorias educativas y sus prácticas culturales adquieren rasgos particulares de la época. Por ello, diversos estudios dentro de las ciencias sociales y humanas se están abocando desde los últimos años al estudio de esta población (Aisenson, 2003; Bendit, Hahn & Miranda, 2008; Jacinto, 2009; Otero, 2012; Roberti, 2012; Tiramonti, 2011).

Las investigaciones han conceptualizado, en relación a la condición juvenil y los modos de transición a la vida adulta, sobre la desinstitucionalización del curso de vida de los jóvenes. Esto significa que los itinerarios de vida no están signados en su gran mayoría por la linealidad y las trayectorias -educativas, laborales, sociales- se tornan discontinuas; se caracterizan por ser más flexibles y diversas. Frente a esta mayor individualización y diversificación de las trayectorias de vida en la época actual, se destaca la importancia de conocer y comprender la perspectiva subjetiva de los actores sociales (Otero, 2011). Conocer qué significado asignan a sus prácticas aporta valiosa información para la caracterización de los jóvenes actuales y habilita a una mejor comprensión de las subjetividades juveniles.

En este marco, el objetivo del presente estudio es analizar los sentidos que tienen la educación y el trabajo para estudiantes secundarios, y compararlos en función del trabajo y de la modalidad de la institución educativa a la que asisten. Es de destacar que se tomará aquí una noción restringida de la educación y una noción ampliada del trabajo. Esto implica que la educación será considerada en el estudio como educación escolar. Por su parte, el trabajo se entenderá como toda actividad productiva sin necesidad que sea en el marco de una relación asalariada o de que se perciba una remuneración por dicha labor (de la Garza Toledo, 2011). Esta definición de trabajo permitiría contemplar las vivencias de estudiantes que realizan actividades que se las considera laborales aunque no sean empleo registrado o trabajo remunerado. De esta manera, siguiendo a Seoane y Longobucco (2013) se contemplarían actividades que pocas veces son representadas como trabajo y por ende escasamente relevadas por los estudios, permitiendo abordar la categoría de trabajo juvenil también desde esta arista.

Con respecto a los sentidos, por sentido se entiende el significado que el sujeto le asigna a la actividad, el valor que tiene para la

persona (Guzman, 2004; Jacinto, Wolf, Bessega & Longo, 2005). Desde la sociología comprensiva de Weber, Guzman (2004) destaca que el significado atribuido por el sujeto no solo está en relación a los otros sino que también es motivado. De esta manera, uno de los elementos centrales del sentido son los motivos. Asimismo, considera que los aportes que dicha actividad le genera al sujeto forma un entramado con los motivos que configuran el sentido que el sujeto asigna a la actividad. Por ello, y siguiendo investigaciones previas realizadas con estudiantes universitarios sobre el sentido del trabajo (Guzman, 2004; Pacenza & Echeverría, 2013), se tomarán como dimensiones de análisis de esta variable los motivos de la persona, las utilidades que la actividad le reporta y la experiencia vivida, es decir, las maneras que tienen de vivir el trabajo y estudio. Esta investigación se inscribe en la línea de estudios que se proponen recuperar la perspectiva de los actores, analizando la dimensión subjetiva en interacción con aspectos estructurales y dinámicas sociales (Tiramonti & Fuentes, 2012). Trabajar desde la perspectiva de los actores permite analizar los significados que han construido en sus experiencias de vida en el contexto social y económico de la Argentina (Miranda, 2010; Otero, 2009; Roberti, 2012). Esto permite no solo poder comenzar a elaborar conceptualizaciones sobre la condición juvenil actual sino también caracterizar las situaciones juveniles en nuestra sociedad. La 'situación juvenil' refiere a los modos particulares en que los jóvenes vivencian esa condición juvenil actual, en su situación de vida concreta (Otero, 2009).

Metodología.

La investigación tiene un diseño no-experimental transversal, de tipo descriptivo. Según la clasificación de Montero y León (2007), el diseño del estudio es empírico con metodología cuantitativa y cualitativa.

Participantes: El *universo* comprende a los estudiantes de sexto año de escuelas secundarias provinciales de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata. Se realizó un muestreo de tipo intencional, tomando como criterio de selección de las instituciones educativas, su modalidad -bachiller, técnica, artística-. Se seleccionaron tres instituciones para el análisis: una escuela con orientación artística, una con orientación técnica y una de jornada simple. El tamaño de la muestra es de 300 estudiantes para la administración de la encuesta ($n=100$ de cada escuela seleccionada) y 39 estudiantes para realización de la entrevista ($n=13$ de cada escuela seleccionada). El criterio de selección para la entrevista ha sido el trabajo: estudiantes que trabajen y que no trabajen de cada escuela. En todos los casos la participación fue voluntaria, habiéndose firmado el consentimiento informado, y garantizándose el carácter confidencial de la información brindada.

Instrumentos: Por un lado, se utilizó una encuesta auto-administrada, especialmente diseñada conforme los objetivos de la investigación, para relevar datos socio-demográficos, trayectoria laboral y educativa. La misma ha sido elaborada en base a la encuesta utilizada en un estudio anterior (Riquelme, Pacenza & Herger, 2008), e indagó: si trabajan o no, tipo de trabajo, carga horaria, escuela a la que asisten y en qué institución han realizado sus estudios de nivel primario; motivos para trabajar o no y motivos para asistir a la escuela, los aportes o utilidades que les significa trabajar/estudiar,

maneras de vivir el trabajo/escuela.

Esta encuesta tuvo en cuenta las dificultades para relevar información acerca del trabajo informal y no remunerado que tienen las investigaciones tradicionales en la temática (Seoane & Longobucco, 2013). De esta manera, se incorporaron y se tuvieron en consideración actividades que la Organización Internacional del Trabajo considera como trabajo -siendo esta visión coherente con la definición de trabajo ampliado planteada previamente- y que ha reportado como frecuentes en la población juvenil[1]. Por otro lado, se realizó una entrevista semi-estructurada, para captar aspectos subjetivos e indagar en mayor profundidad las variables del estudio. En la misma se indagaron los siguientes ejes: el valor que tiene para ellos y para sus familias el estudio, si estudiar y trabajar al mismo tiempo les parece una ventaja o una desventaja, los motivos que tienen para trabajar y qué es para ellos un buen trabajo hoy y en el futuro. *Procedimiento:* En un primer momento se realizó una administración colectiva de la encuesta y en un tiempo aproximado de 20 minutos. Cada estudiante respondió de forma individual. En un segundo momento, se realizó una entrevista semi-estructurada con los estudiantes seleccionados, de 30 a 40 minutos aproximadamente. En todos los casos la participación fue voluntaria, habiéndose firmado el consentimiento informado, y se garantizó a los participantes el carácter confidencial de la información brindada.

Procesamiento de datos: Se realizaron análisis cuantitativos (estadísticos descriptivos para analizar las respuestas a la encuesta) utilizando el paquete estadístico SPSS, y cualitativos (análisis de contenido de las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta y la entrevista para la elaboración de categorías de análisis).

Resultados.

En base a lo registrado en las encuestas y en las entrevistas, se analizaron los motivos y los aportes que señalaron los estudiantes, así como sus maneras de vivir el trabajo y el estudio. En base a ello se construyeron *categorías de sentidos de la educación y del trabajo*, resultantes del entramado que conforman los motivos, los aportes y la manera en la cual vivencian esta actividad, que se presentan a continuación.

Sentidos de la educación.

A partir de los resultados de las encuestas y entrevistas realizamos una tipología que permite catalogar y diferenciar el sentido o los sentidos que los estudiantes asignan a sus prácticas.

Las **categorías de sentidos de la educación escolar** elaboradas son: 1) Instrumental; 2) Formación; 3) Obligatoriedad; 4) Sociabilidad; 5) Hábito-costumbre.

El **sentido instrumental** asignado a la educación comprende motivos que refieren a la utilidad que reporta el título de la escuela secundaria para poder acceder a un trabajo y/o a estudios superiores, el valor que tiene lo que se aprende para tener mejores oportunidades de conseguir trabajo y seguir estudiando, y aportes relativos a la necesidad de tener los estudios secundarios completos para poder conseguir trabajo o acceder a la universidad. Algunos estudiantes asociaron esto a tener un futuro o un buen futuro - "porque tengo una hija y necesito terminar para conseguir un trabajo o estudiar algo", "porque quiero un futuro bueno", "estudiar es necesario

para tener un futuro”-.

El **sentido que refiere a la formación** comprende la categoría de motivos y aportes vinculada con los múltiples aprendizajes que se producen en la escuela. Incluye los conocimientos, habilidades e informaciones de las cuales no disponían antes de estudiarlas en la escuela y que tal vez no aprenderían en otro lugar, y consideran que les serán de utilidad en el futuro. También incluye aquellas cuestiones que aprenden y los forman personalmente y el placer de aprender cosas nuevas -“estudio para tener un futuro mejor, para ser alguien el día de mañana”, “estudiar me da conocimientos y rapidez mental”, “porque es importante tener una formación académica para la inserción en la sociedad”-.

En cuanto al **sentido de la obligatoriedad**, lo comprende tanto el motivo que los estudiantes señalan como derecho así como el motivo más asociado una desmotivación por parte de los estudiantes que señalan que asisten a la escuela porque es obligatorio pero les parece una pérdida de tiempo. En el primero de los casos, la obligatoriedad fue mencionada acompañada de otros motivos referidos principalmente al valor del título y el aprendizaje.

El **sentido de la sociabilidad** implica el motivo que alude a conocer personas distintas, al estar con los amigos y compañeros, a la oportunidad de encuentro con otros como profesores, preceptores, otros estudiantes y el aprendizaje de la convivencia.

Finalmente, el **sentido de hábito-costumbre** alude a la escuela significada por algunos estudiantes como un lugar al que asignan poco sentido, ya sea porque declaran no saber por qué estudian o por expresar que lo hacen por costumbre. Dentro de esta categoría de sentido incluimos la consideración de la escuela como pérdida de su tiempo.

Sentidos del trabajo.

Las **categorías de sentidos del trabajo** elaboradas son: 1) Instrumental-económico; 2) experiencia laboral; 3) aprendizaje y crecimiento personal; 4) Placer por actividad; 5) Socialización.

La **categoría Instrumental-económico** comprende los motivos materiales que aluden a la *necesidad económica* para contribuir con los gastos del hogar o sostener los estudios y a la *autonomía económica* que buscan los jóvenes para poder tener ingresos para sus gastos personales. Los aportes refieren poder obtener dichos ingresos para lograr una cierta autonomía económica.

La **categoría de experiencia laboral** comprende los motivos y aportes que refieren a la adquisición de conocimientos y habilidades que se aprenden en la experiencia de trabajar; aprendizajes útiles para el mundo del trabajo y la vida en general.

La **categoría de aprendizaje y crecimiento personal** comprende los motivos y aportes relativos a encontrar la actividad laboral como interesante o placentera y/o como espacio de crecimiento personal. En esta línea, algunos estudiantes significan al trabajo como una actividad que les produce satisfacción o agrado -**placer por la actividad**-, así también como un espacio de socialización con otros -**socialización**-.

Cabe destacar que estas categorías se construyeron con la información provista por estudiantes que trabajan y no trabajan. Con respecto a la propensión laboral de los estudiantes secundarios encuestados, los resultados indican que un 25,8% de los estudiantes

trabajan al mismo tiempo que cursan sus estudios secundarios. Es de destacar que un 60,6% declara haber trabajado alguna vez y el 30,4% del total de la muestra señaló que estaba buscando trabajo activamente al momento de la toma de la encuesta.

Comparación de los sentidos de la educación escolar y del trabajo de estudiantes que trabajan y no trabajan.

La comparación de los sentidos y motivos para estudiar entre estudiantes que trabajan y no trabajan permite observar que tanto unos como otros comparten los motivos para estudiar. No obstante, se encontraron algunas diferencias entre ambos grupos.

Aquellos estudiantes que trabajan tienen una menor frecuencia de respuesta con respecto a la obligatoriedad, el saber cosas nuevas, la obtención de un título para poder proseguir los estudios en el nivel superior, así como en todos los motivos que refieren a la asistencia a la escuela por hábito o costumbre y a la sociabilidad. Puede pensarse que los estudiantes que trabajan manifiestan hacer un aprovechamiento del tiempo que tienen disponible para cada actividad y tienen otros espacios de sociabilidad. Asimismo, parecen tener una motivación más instrumental en relación a sus aprendizajes y mayor interés en obtener el título para continuar y mejorar su actividad laboral. En relación con los estudiantes que no trabajan, mostraron frecuencias de respuesta más altas con respecto a la obtención de conocimientos y habilidades, el aprender cosas útiles para el futuro, obtener un título para conseguir un buen trabajo. A continuación se presentan los resultados en porcentajes. Los estudiantes que trabajan evidencian asignar a la educación un sentido principalmente instrumental y de formación, siendo menor el sentido ligado a la obligatoriedad, la sociabilidad y el hábito o costumbre; sentidos que los estudiantes que no trabajan manifestaron en mayor proporción.

Con respecto a *los sentidos del trabajo*, se observa una diferencia entre quienes trabajan y no trabajan en cómo significan la actividad laboral. Por un lado, los jóvenes que estudian y trabajan otorgan al trabajo un sentido instrumental que les permite obtener ingresos económicos, al mismo tiempo que lo consideran una oportunidad de adquirir experiencia laboral y aprendizajes múltiples. Algunos también destacan que les genera placer la actividad y que es una actividad que les permite una cierta sociabilidad diferente de la de la escuela.

Por otro lado, los estudiantes que no trabajan comparten un sentido instrumental del trabajo, en tanto que relacionan el trabajo con ingresos económicos. Algunos estudiantes expresan no trabajar porque no lo necesitan económicamente, ya que tienen becas de estudio o sus familias pueden sostenerlos a ellos y sus estudios. De esta manera comparten un sentido instrumental del trabajo pero se diferencian de los estudiantes que trabajan en tanto que no consideran que el trabajo sea una actividad que les reporte otras utilidades, al referir que no les genera interés, que prefieren dedicarse a los estudios exclusivamente o usar ese tiempo para hacer otras actividades recreativas/deportivas/artísticas.

Comparar los sentidos de la educación escolar y del trabajo de estudiantes de distintas instituciones educativas -bachiller, artística, técnica-

La comparación de los sentidos y motivos para estudiar en función de la escuela a la que asisten, permite observar que los estudiantes de los distintos tipos de escuelas comparten los motivos para estudiar. No obstante, como en el caso de la comparación en función del trabajo, se encontraron algunas diferencias entre ambos grupos.

Si bien en las tres instituciones se ha registrado el sentido de la educación ligado a la obligatoriedad, los estudiantes de la escuela de arte son los que mayormente señalaron este motivo, seguidos por los estudiantes de bachiller. Los estudiantes de la escuela técnica fueron los que señalaron en menor medida este motivo.

Con respecto al sentido de formación asignado a la escuela, las frecuencias de respuestas se distribuyen de forma pareja entre las tres escuelas. No obstante, se registran algunas diferencias; los estudiantes de la escuela de arte fueron los que obtuvieron la frecuencia de respuesta más alta con relación al gusto por aprender nuevas cosas, los estudiantes de la técnica con relación al adquirir conocimientos y habilidades, y los de bachiller en relación a aprender cosas que les serán útiles en el futuro.

Con respecto al sentido instrumental, se observan altos porcentajes en todas las escuelas. Cabe señalar algunas diferencias que se evidencian por escuela en relación a los motivos que componen este sentido instrumental. Por un lado, el valor de la educación escolar como dadora de un título para poder conseguir un trabajo en el futuro es un motivo que tiene una distribución homogénea de frecuencias, si bien el mayor porcentaje se registra en la escuela técnica, seguida por la escuela de arte. Por otro lado, las frecuencias de respuesta del motivo que refiere a la utilidad del título para poder continuar los estudios, tiene una distribución menos pareja. Se observan altos porcentajes en la escuela de arte y bachiller y un porcentaje mucho más reducido en la escuela técnica. Estos resultados tienen coherencia con los perfiles tradicionales de la modalidad de cada escuela, allí en donde las escuelas técnicas están más orientadas hacia el trabajo en la formación que las otras.

En lo que refiere al sentido de hábito y costumbre, es el que obtuvo menos porcentaje en las tres escuelas. En comparación, los estudiantes de la escuela de arte fueron los que más señalaron que les parece una pérdida de tiempo, siendo que los de bachiller no registraron esa respuesta. Los estudiantes de bachiller sí fueron los que indicaron en mayor medida no saber por qué estudian, mientras que los de la escuela técnica no registraron esta respuesta. En lo que respecta al estudiar por costumbre, los estudiantes de la escuela de arte y bachiller agruparon las mayores frecuencias, y los estudiantes de la escuela técnica registraron los menores porcentajes. Nuevamente, esto podría estar asociado con la mayor orientación que tiene la escuela técnica a la formación para el trabajo, que la dota de mayor sentido para sus estudiantes en tanto que al tiempo que se forman en los contenidos como cualquier otro bachiller también adquieren formación para el desarrollo de un oficio. El sentido de socialización no obtuvo altos porcentajes de respuesta en relación a los otros sentidos -de formación e instrumental, principalmente-. Los estudiantes del bachiller fueron los que señalaron mayormente el motivo de estar con los amigos, seguidos de los

estudiantes de la escuela de arte, registrando las menores frecuencias los estudiantes de la escuela técnica.

Con respecto a los sentidos del trabajo, se observa un comportamiento semejante al de los sentidos de la educación. Al comparar los sentidos del trabajo de los estudiantes que trabajan en las distintas escuelas, se evidencia que los estudiantes comparten los mismos sentidos del trabajo. No obstante, se encontraron algunas diferencias de grado entre los grupos.

Con respecto al sentido económico que se asigna al trabajo, los estudiantes de la escuela técnica obtuvieron los mayores porcentajes en relación a la autonomía económica y el ayudar en el trabajo de los familiares y en algunos casos ser sostén del hogar, mientras que los estudiantes de bachiller tuvieron la mayor frecuencia de respuesta en relación a contribuir a los gastos del hogar y sostener sus estudios.

Con respecto al sentido del trabajo relacionado con la experiencia laboral y el aprendizaje de habilidades que se aprenden en el lugar de trabajo, los estudiantes de escuela técnica y bachiller obtuvieron los mayores porcentajes, siendo un poco menores los de la escuela de arte. En cuanto a significar el trabajo como una actividad interesante, que les da gusto y les genera aprendizajes y su desarrollo personal, la distribución de las respuestas es pareja, teniendo los mayores porcentajes los estudiantes de la escuela técnica, seguidos por los de la escuela de arte.

Discusión y conclusiones.

Con respecto a los sentidos asignados a la educación escolar, se observa -en consonancia con algunos estudios previos (Llinás, 2009; Dussel, Brito & Núñez, 2007, Aisenson et al., 2008)- que los estudiantes en su mayoría dotan de valor positivo a escuela secundaria. Los motivos y aportes que los estudiantes señalaron tener para estudiar se centran principalmente en el valor que le asignan al título para luego poder continuar los estudios superiores o insertarse en el mercado laboral, así también como el valor que asignan a los aprendizajes que realizan en la escuela -ya sea de conocimientos y habilidades como de cuestiones que les resultan nuevas o les hacen pensar-. De allí que los dos sentidos centrales asignados a la educación sean uno instrumental y otro referido a la formación. En la misma línea, un estudio anterior señalaba que los estudiantes destacaban el valor de la escuela "para seguir estudiando en la universidad o conseguir trabajo" (Dussel, Brito, Núñez, 2007). Como plantea Guzman (2015:1035) siguiendo a Bubet y Martucelli, "el sentido de aprender y la utilidad de los estudios se configuran como elementos que dan pie a la lógica estratégica" en la escuela secundaria. Otros sentidos que emergieron también aluden a la obligatoriedad, la sociabilidad y el hábito o costumbre. Estas categorías permiten pensar que los estudiantes dan un sentido y un valor positivo a la escolaridad y que combinan en su forma de significar algo de la significación tradicional que la educación escolar tiene en el país y algo de una significación relacionada con las transformaciones acontecidas a nivel social y laboral. Esto es, por un lado, los estudiantes dan sentido a la educación escolar en tanto posibilitadora de aprendizajes diversos y hasta en algunos casos refieren que lo aprendido en la escuela no lo hubieran aprendido en otros lugares. Este sentido de formación puede asociarse con

la significación tradicional asignada a la escuela secundaria como trasmisora de conocimientos, preparación para el futuro y espacio de sociabilidad. Por otro lado, un sentido más instrumental está vinculado con la necesidad del título y/o de los conocimientos de la escuela secundaria para acceder al trabajo o continuar los estudios superiores, evidenciando la conciencia que tienen los jóvenes de las complejidades de inserción laboral en el actual mercado de trabajo. Con respecto al sentido de formación, otros estudios han reportado resultados semejantes (Llinás, 2009).

cabe destacar la valoración principalmente positiva que hacen los jóvenes estudiantes de la educación escolar. En esta línea, es coincidente con estudios previos (Llinás, 2009; Dussel, Brito & Núñez, 2007, Kessler, 2010) que señalan que los jóvenes tienen una valoración positiva de la escuela y no se observa la “ausencia de sentidos” como señalaran otras investigaciones (Tenti Fanfani, 2003). Si bien en el presente estudio se encontraron algunas respuestas vinculadas a esa “ausencia de sentidos”, fueron una minoría. En la mayoría de la muestra se observan unos claros sentidos de la educación escolar, que aluden a una valoración positiva y que son compartidos por los jóvenes más allá de la institución a la que asisten o de si realizan o no una actividad laboral. En esta línea, señalan los autores: “esta generación parece transitar la escuela con ideas distintas de las que tuvieron otras generaciones. Pero lo que quisiéramos enfatizar es que, al contrario de lo que creen muchos adultos, eso no quiere decir que no la valoren. La combinación de movilidad educativa sin posibilidades de ascenso social no implica que el paso por las aulas pierda sentido. Más aún, puede observarse que todavía persisten sentidos clásicos” (Dussel, Brito & Núñez, 2007:114). Estas cuestiones invitan a repensar, entonces respecto de los discursos actuales que señalan la apatía de los estudiantes y cabe preguntarse si esa apatía es tal y si así fuera a qué responde. Los resultados en relación a los sentidos del trabajo también coinciden con los de investigaciones previas en población joven en general (Aisenson et al., 2008; Corica y Miranda, 2010; Jacinto, 2009; Jacinto & Dursi, 2010, Jacinto, Wolf, Bessega & Longo, 2005; Echeverría & Pacenza, 2010; Tiramonti & Montes, 2009; Otero 2011), en los que se plantea que los jóvenes valoran el trabajo, en sus primeras experiencias laborales, no tanto por las protecciones laborales que tenga sino por las oportunidades de aprender que les genera, los horarios flexibles que le permitan combinar trabajo y estudio, y por el clima de trabajo (Jacinto, 2013; Tiramonti, 2009). Asimismo, en algunos casos les permite hacer contactos que perciben pueden facilitarles la posterior inserción laboral y/o ir comenzando una cierta carrera; cuestión que se ha reportado también en estudios previos (Tiramonti & Montes, 2009).

Con respecto a las comparaciones realizadas en función de la actividad laboral y de la escuela, se pueden observar dos cuestiones. Por una parte, los resultados permiten pensar que los sentidos de la educación y del trabajo son compartidos por los estudiantes que trabajan y por los que no, aunque en distintos grados. No obstante, algunos sentidos del trabajo son propios de cada grupo.

Por otra parte, los resultados evidencian que los estudiantes de las distintas escuelas comparten los mismos sentidos de la educación y en proporciones semejantes también. Esto es, en todas las escuelas se manifiesta como los sentidos centrales el de formación

e instrumental y el sentido menos referido el que alude al hábito o la costumbre, asociado a cierta desmotivación. Esto último es coincidente con investigaciones anteriores en las cuales se ha reportado que el obtener conocimientos está presente en distintas jurisdicciones pero que en distintas escuelas varía lo que se entiende por conocimiento o formación (Llinás, 2009). No obstante, se evidencian también algunas diferencias de grado en los motivos que configuran cada uno de los sentidos, habiendo sí allí algunas diferencias en función de la escuela -los estudiantes de arte y bachiller más motivados por el valor del título para proseguir los estudios y los de la técnica para obtener trabajo; el mayor valor que asignan los estudiantes de arte al aprender cosas nuevas, los de la técnica al aprender conocimientos y habilidades y los del bachiller al aprender cosas útiles para el futuro-. Estos resultados guardan coherencia con los presentados anteriormente en lo que hace al perfil de los estudiantes en relación al tipo de escuela. Esto es, los estudiantes de la escuela técnica evidencian una mayor tendencia a una motivación instrumental en relación al aprendizaje en relación con su actividad laboral y una formación más ligada al desarrollo de un oficio. La misma tendencia se observa en relación al sentido del trabajo y se explica por la tradición de estas escuelas de formar para el trabajo.

Con respecto al sentido del trabajo ocurre algo similar, los estudiantes de las distintas escuelas comparten los mismos sentidos del trabajo diferenciándose en cuestión de grado -por ejemplo: en comparación con los otros tipo de escuelas, los estudiantes de escuela técnica son los que registran mayores porcentajes en relación a la experiencia laboral, la autonomía económica y el desarrollo personal; mientras que los estudiantes de arte se diferencian de los de bachiller en la medida que los primeros tienen frecuencias de respuesta más altas en relación al gusto y desarrollo personal que les genera el trabajo y los segundos en relación a adquirir experiencia laboral-.

De esta manera, tanto los sentidos del trabajo como los sentidos asignados a la educación escolar por parte de los jóvenes, está en consonancia con resultados de investigaciones previas. Al respecto, Aisenson y colegas señalan que “los resultados sugieren una dimensión general que vincula al estudio y al trabajo con el desarrollo personal y la posibilidad de crecimiento y otra dimensión específica e instrumental, que en el caso del estudio se refiere a adquirir competencias personales y facilitar la inserción laboral, y en el caso del trabajo, a mejorar las condiciones del empleo y lograr bienestar laboral. Ambas actividades son dos puertas de entrada para lograr un desarrollo integral y para buscar un lugar en la sociedad” (Aisenson et al., 2008:1). Asimismo, cabe destacar el valor que tienen los significados sostenidos por el entorno familiar y social como factores que atraviesan la construcción de los sentidos de la educación y del trabajo de los jóvenes (Aisenson, et al, 2010; Sendón, 2013; Jacinto et al, 2005). En esta línea, aparece en las entrevistas referencias al valor que sus familias asignan a que ellos tengan una educación formal y/o lo que les han inculcado en relación al trabajo con respecto al esfuerzo, al sostén de la familia y a lo que pueden aprender allí.

La presente investigación puede generar valiosa información que puede ser capitalizada tanto por la psicología educacional como por el campo educativo. Por un lado, el análisis de cómo los jóvenes significan el trabajo y el estudio puede proporcionar aportes conceptuales para el campo de producción académica de la Psicología educacional sobre la actual condición juvenil, que aporte elementos para repensar a nivel teórico los procesos de enseñanza y de aprendizaje de población adolescente y el factor motivacional involucrado, así como los procesos de orientación vocacional. Por otro lado, puede aportar evidencia empírica sobre la actual situación juvenil a nivel local que conduzca a revisar prácticas cotidianas en las instituciones educativas. Esto podría implicar un aporte significativo a los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas, por cuanto uno de los principales ejes de trabajo de éstos, delineado por la Modalidad de Psicología de la provincia de Buenos Aires, refiere a la orientación para la educación y el trabajo -orientación vocacional- ocupacional-, planteando la importancia de que ésta tenga un enfoque psicoeducativo que contemple la realidad sociocultural (Ojeda & Casas, 2011). De esta manera, se evidencia la relevancia de investigar estas cuestiones, que habilitan a conocer en mayor profundidad algunas características de las actuales subjetividades juveniles que conforman las aulas de las escuelas secundarias.

NOTA

[i] Por ejemplo: el colaborar con el trabajo que hacen los padres (por ejemplo, ayudar a atender un negocio, recolección de papeles y cartones, etc.); cuidar niños; trabajos de limpieza; pasantías; cobrar por concurrir a actos políticos; malabaristas; limpieza de autos; actividad doméstica (de más de 15 horas semanales): por ejemplo tareas de limpieza, cuidar hermanos, preparación de comidas, etc. (Aparicio et al, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenson, D. (2003). Trayectorias educacionales y laborales en jóvenes egresados de la escuela media. *Anuario X de Investigaciones*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G., & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 15, 71-80.
- Aparicio, S., Campos, M., Cardarelli, G., Chiara, M., Di Virgilio, M. M., Dorrego, G., Estruch, D., Duro, E., López, L., Nirenberg, O., Novick, M., Maceira, V., Ponce, G., Waisgrais, S. (2007). *El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública*. Buenos Aires: Oficina de la OIT en Argentina. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Bendit, R., Hahn, M., & Miranda, A. (2008). *Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo.
- Corica, A.M. (2010). *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria*. [Tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- de la Garza Toledo, E. (2011). Más allá de la fábrica: los desafíos teóricos del trabajo no clásico y la producción inmaterial. *Nueva Sociedad*, 232, 50-70.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Echeverría, J., & Pacenza, M.I. (2013). Trabajo y estudio en estudiantes secundarios de la ciudad de mar del plata. [versión electrónica] *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 10, 874-880. Mar del Plata: Facultad de Psicología, UNMdP, Argentina.
- Guzmán Gómez, C. & Saucedo Ramos, C.L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Guzman, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Jacinto, C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En: Tiramonti, G. & Montes, N. (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Jacinto, C., & Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 19, 33, 85-93.
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C., & Longo, M.E. (2005, agosto). *Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de ASET, Buenos Aires, Argentina.
- Kessler, G. (2010). La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Propuesta Educativa*, 34 (2), 53-64.
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta educativa*, 32, 95-104. ISSN 1668-7477 Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación, vol. 11 2014 -1000.
- Montero, I. & León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3): 847-862.
- Ojeda, G.C., Casas, V. (2011). *Aportes para los equipos de psicología en escuelas secundarias. Inclusión educativa. Contexto teórico. Intervenciones*. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Buenos Aires: Dir. General de Cultura y Educación. ISBN: 978-987-676-029-4.
- Otero, A.E. (2009). *Procesos de transición a la vida adulta: un estudio cualitativo con jóvenes argentinos*. [Tesis de doctorado]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Otero, A.E. (2011). Jóvenes estudiantes/jóvenes trabajadores. Rutas desiguales, recorridos divergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 5, 175-195.
- Pacenza, M.I., & Echeverría, J. (2013a). *Sentidos del trabajo en jóvenes universitarios*. En Memorias del 11 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, UBA.
- Riquelme, G., Pacenza, M.I. & Herger, N. (2008). La Universidad frente a las demandas sociales y productivas. Tomo 2: Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas sobre la vida profesional. Buenos Aires: Miño y Dávila. ISSN 1668-7477 Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación, vol. 11 2014 -1001.
- Roberti, E. (2012, diciembre). *En el umbral del trabajo y la educación: trayectorias juveniles des-institucionalizadas*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
- Sendón, M.A. (2005). Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 24, 191-219.
- Seoane, V., & Longobucco, H. (2013). Trabajo juvenil: entre la producción cultural y la reproducción económica. *Propuesta Educativa*, 40, 22(2), 64-78.

- Tenti Fanfani, E. (2003). Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-UNESCO. Editorial Altamira.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens, FLACSO.
- Tiramonti, G., & Montes, N. (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Tiramonti, G. & Fuentes, S. (2012). La educación media en la agenda de la investigación nacional. En Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO/Homo Sapiens.

ENTRE EL ESTUDIO Y EL TRABAJO: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE JÓVENES DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE DISTINTAS MODALIDADES

Echeverría, Julieta

Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

En las actuales sociedades de conocimiento es fundamental que en la escuela se generen condiciones de aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas y que se favorezca un tipo de motivación académica que habilite a los estudiantes a lograr aprendizajes profundos y autorregulados. El objetivo del artículo es analizar las estrategias de aprendizaje y la motivación académica de estudiantes secundarios y compararlas en función del trabajo y del tipo de escuela a la que asisten. La investigación adoptó un abordaje metodológico cuanti-cualitativo. Se realizó un muestreo intencional de 200 estudiantes de sexto año de cinco escuelas secundarias provinciales de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Se administró una encuesta para relevar información socio-demográfica, laboral y escolar así como el cuestionario Motivated Strategies Learning Questionnaire -MSLQe- para evaluar las estrategias de aprendizaje y la motivación académica. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas (n=50) para indagar en mayor profundidad las variables. Se discute el valor de estos resultados para la caracterización de los perfiles de estudiantes secundarios y para pensar las prácticas docentes con el fin de mejorar la formación y reducir la vulnerabilidad educativa. Asimismo, se espera aportar datos e interrogantes al campo de la psicología educacional.

Palabras clave

Estudio - Trabajo - Estrategias de aprendizaje - Motivación académica - Escuela

ABSTRACT

BETWEEN WORK AND STUDY: HIGH SCHOOL STUDENTS' LEARNING STRATEGIES AND ACADEMIC MOTIVATION

Nowadays schools are demanded not only to teach knowledge but also the learning strategies that will enable students a self-regulated and lifelong learning. Therefore, it is of utmost importance to create conditions in schools for the learning of cognitive and meta-cognitive abilities and strategies, and to promote academic motivation in order to facilitate deep and self-regulated learning. The objective of this paper is to present and analyze the learning strategies and academic motivation of high school students and to compare these variables between working and non-working students and among different types of schools. The study employed a quantitative and qualitative methodological approach. A survey -asking socio-demographic and working activity information-, and the

MSLQ-e -to evaluate learning strategies and academic motivation- were applied to a sample of 200 senior high school students from different types of schools. Moreover, interviews were administrated to 50 students to explore the variables from a qualitative point of view. The analysis of this topic may contribute to the characterization of high school students and become useful information for schools to think about teaching strategies. The value of this topic for teaching and learning in school and for the educational psychology field are discussed.

Keywords

Study - Work - Learning strategies - Academic motivation - School

Introducción.

En las actuales sociedades de conocimiento se destaca que la escuela, además de transmitir conocimientos, necesita estimular el desarrollo de funciones cognitivas superiores y formar en habilidades que permitan a los estudiantes la resolución de problemas, planificación, reflexión y creatividad, aprender a seleccionar, evaluar e interpretar información, así como prepararlos para un aprendizaje autónomo y continuo (Alonso Tapia, 2005; Brunner, 2000). En este sentido, es fundamental generar condiciones para que los y las jóvenes adquieran estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje y favorecer un tipo de motivación académica que habilite a los estudiantes a lograr aprendizajes profundos y autorregulados. En este sentido, las investigaciones destacan que un buen uso de estas estrategias favorece aprendizajes profundos y transferibles (Panadero & Alonso Tapia, 2014).

El aprendizaje autorregulado o autónomo, refiere a la capacidad del estudiante de regular su propio proceso de aprendizaje y a la manera en la cual se posiciona frente a la tarea de aprender (de la Barrera, 2010; Valle, et al., 2006; Zimmerman, 2002). Para ello se requiere de establecer objetivos que direccionan el aprendizaje y de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas y de motivación para dirigir y monitorizar el proceso de aprendizaje. Esto implica un proceso de control de los pensamientos, las emociones, la motivación y las acciones por parte del estudiante (Panadero & Alonso Tapia, 2014).

Las estrategias de aprendizaje refieren a los comportamientos, pensamientos y/o creencias que facilitan al estudiante la adquisición de información, su comprensión e integración al conocimiento ya existente y la recuperación de la información disponible. Las

estrategias cognitivas incluyen las de repaso, de elaboración, de organización, pensamiento crítico. Las estrategias metacognitivas, que posibilitan la autoregulación de la cognición, son estrategias de planificación, control y regulación de las actividades. Las estrategias de manejo de recursos incluyen el manejo del tiempo, del ambiente, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda (Donolo, Chiecher, Paoloni & Rinaudo, 2008; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991; Weinstein, Husman & Dierking, 2000).

Con respecto a la motivación, alude a un proceso psicológico que conduce a la persona hacia un objetivo y a realizar una actividad con interés, persistiendo en dicha acción y realizando un esfuerzo para llevarla adelante (Huertas, 2006). Si bien existen diversos modelos explicativos de la motivación, en la presente investigación se toman aquellos conceptos representativos del modelo teórico socio-cognitivo del aprendizaje; constructos que se encuentran sistematizados en el instrumento que se utilizó en la investigación *Motivated Strategies Learning Questionnaire -MSLQ-* (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Este instrumento permite evaluar aspectos del proceso motivacional como: la *orientación motivacional intrínseca* -en la cual el incentivo es inherente a la actividad- y *extrínseca* -se busca una recompensa independiente de la actividad-, la *valoración de la tarea* -cuan interesante y útil encuentra la actividad-, la *autoeficacia percibida* -percepción acerca de la propia capacidad para realizar una tarea-, *creencias de control del aprendizaje* y *ansiedad*.

Diversas investigaciones han aportado evidencias respecto de la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje profundo y como una de las dimensiones esenciales del aprendizaje autorregulado; así como del valor de la utilización de estrategias de aprendizaje para lograr aprendizajes significativos y autónomos (Huertas, 2006; Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003, Rosário et al., 2014; Schunk & Zimmerman, 2008). Numerosos autores destacan que es fundamental el rol de los docentes en crear entornos de aprendizaje en el aula que favorezcan un clima motivacional que propicie que los estudiantes se sientan seguros y estimulados a orientarse hacia metas de aprendizaje -y no tanto a metas de resultados y evitación- (Alonso-Tapia & Fernandez, 2008).

De esta manera, generar condiciones de enseñanza y de aprendizaje que posibiliten la autorregulación constituye un desafío para la escuela secundaria, al cual se le agrega la condición de trabajadores de algunos estudiantes. Si bien la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina en la última década ha tendido a desfavorecer que algunos sectores de jóvenes trabajen (Seoane & Longobucco, 2013) se han aportado evidencias empíricas de una tendencia en aumento de estudiantes secundarios que realizan actividades laborales -remuneradas o no- previas al egreso (Corica, 2010; Miranda, 2007). Esto genera que, entre el estudio y el trabajo, se configuren subjetividades juveniles de manera relacional y situada en ámbitos escolares y laborales (Stecher, 2013).

Estudios en otros países han analizado las consecuencias que tiene el trabajo de tiempo parcial en las prácticas de estudio, en el desempeño y permanencia de los estudiantes en la escuela secundaria (McCoy & Smyth, 2007; Patton, & Smith, 2009; Staff, Schulenberg, & Bachman, 2010). Los resultados obtenidos son variados y pueden

agruparse en dos líneas. Una serie de estudios señalan una relación negativa entre empleo y rendimiento académico o permanencia, en tanto que otros estudios cuestionan esa relación. En estos últimos estudios que señalan una relación favorable entre estudio y trabajo, se plantea que las diferencias en el rendimiento se deben a factores pre-existentes y aportan evidencias de que el empleo de tiempo parcial puede generar beneficios en relación al desarrollo vocacional y en la adquisición de habilidades para el mercado de trabajo. Las investigaciones a nivel nacional que se han abocado a estudiar estas cuestiones en jóvenes estudiantes y trabajadores son escasas. Por ello cabe preguntarse si existen diferencias entre los jóvenes que únicamente estudian y los que estudian y trabajan, a nivel de la motivación académica y de las estrategias de aprendizaje que utilizan, que son fundamentales para lograr la autoregulación del aprendizaje.

En este marco, el objetivo del artículo es analizar las estrategias de aprendizaje y la motivación académica de estudiantes secundarios de sexto año y realizar una comparación entre quienes que trabajan y no trabajan así como una comparación entre estudiantes de escuelas con distintas modalidades y carga horaria. Asimismo, se indagó, junto con las características de los trabajos a los que acceden los jóvenes, la propensión laboral -tendencia a trabajar- y la situación ocupacional. Para ello, se ha adoptado una noción de trabajo en sentido ampliado (de la Garza Toledo, 2011). En esta línea, no se entiende al trabajo en un sentido restringido referido únicamente al empleo en tanto trabajo remunerado -relación salarial típica- sino desde una perspectiva más amplia que hace alusión a toda actividad humana productiva; esto es, que produce bienes o servicios. Es de destacar que éstos pueden ser materiales o inmateriales (de la Garza Toledo, 2011). Esta definición de trabajo permite contemplar a los estudiantes que realizan actividades que se las considera laborales aunque no sean empleo registrado o trabajo remunerado. Esta investigación se inscribe en la línea de estudios que se proponen recuperar la perspectiva de los actores, analizando la dimensión subjetiva en interacción con aspectos estructurales y dinámicas sociales (Tiramonti & Fuentes, 2012). Esto habilita a considerar y configurar diversas aristas en el análisis del aprendizaje escolar de los jóvenes en la actualidad.

Metodología.

La investigación tiene un diseño no-experimental transversal, de tipo descriptivo. Según la clasificación de Montero y León (2007), el diseño del estudio es con metodología cuantitativa y cualitativa. *Participantes:* El *universo* comprende a los estudiantes secundarios de sexto año de escuelas secundarias provinciales de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. Se realizó un muestreo de tipo intencional. El criterio de selección de las instituciones educativas, en las cuales se administraron las encuestas y entrevistas, fue su modalidad y régimen horario. En base a ello, se seleccionaron: una escuela secundaria turno mañana y otra de turno tarde, una escuela secundaria de turno vespertino (17hs-21hs), una escuela secundaria con orientación artística de doble jornada y otra con orientación técnica con doble jornada. Ésta selección responde al interés por explorar y analizar las cuestiones propuestas en variados escenarios escolares.

La *muestra* es de 200 estudiantes para la administración de la encuesta (n=40 de cada escuela seleccionada) y 50 estudiantes para realización de la entrevista (n=10 de cada escuela seleccionada). El criterio de selección para la entrevista fue el trabajo, cinco estudiantes que trabajen y cinco que no trabajen de cada escuela. En todos los casos la participación fue voluntaria, habiéndose firmado un consentimiento informado, y se garantizó el carácter confidencial de la información brindada.

Instrumentos: Se utilizó una encuesta auto-administrada, especialmente diseñada conforme los objetivos de la investigación, que consta de dos secciones. La primera indaga datos socio-demográficos e historia educacional. La segunda registra datos acerca de las prácticas laborales, elaborado en base a la encuesta utilizada en un estudio anterior (Riquelme, 2008), en el cual se indagó: si trabajan o no, tipo de trabajo, carga horaria, motivos para trabajar o no, ventajas y desventajas percibidas. Por otro lado, se utilizó el cuestionario *Motivated Strategies Learning Questionnaire -MSLQ-* (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991) en su versión adaptada al español y baremada para la Argentina -*MSLQe-* (Donolo, Chiecher, Paoloni & Rinaudo, 2008). El *MSLQe* es un cuestionario de autoinforme que evalúa la motivación académica y el uso de estrategias de aprendizaje de personas escolarizadas, en el cual los estudiantes deben responder a una escala Likert de 7 puntos. Finalmente, se administró una entrevista semi-estructurada, para indagar en mayor profundidad las variables de estudio, sus relaciones y los motivos y percepciones de los estudiantes.

Procedimiento: En un primer momento, se realizó una administración colectiva de la encuesta y del cuestionario en un tiempo aproximado de 45 minutos. Cada estudiante respondió de forma individual. En un segundo momento, se realizó una entrevista semi-estructurada individual con los estudiantes seleccionados, de 40 minutos aproximadamente.

Resultados.

Con respecto a la *propensión laboral* de los estudiantes secundarios encuestados, los resultados indican que un 25,5% de los estudiantes trabajan al mismo tiempo que cursan sus estudios secundarios. Es de destacar que un 61% declaró haber trabajado alguna vez y el 31,5% del total de la muestra señaló que estaba buscando trabajo activamente al momento de la toma de la encuesta. Estos resultados evidencian un bajo nivel de ocupación laboral de los estudiantes secundarios de sexto año de las instituciones educativas relevadas. Sin embargo, puede pensarse que la propensión laboral es más alta que el nivel de ocupación en tanto que más de la mitad de la muestra manifestó haber trabajado alguna vez y hay un porcentaje de estudiantes que están desocupados, esto es que se encuentran activamente en la búsqueda de trabajo, manifestando de esta manera su interés por trabajar.

Estrategias de aprendizaje y motivación académica.

A continuación, se presentan las medias y los desvíos estándar de todas las escalas de la sección de estrategias de aprendizaje y de motivación del cuestionario *MSLQe* para la muestra general.

Estadísticos descriptivos de las escalas de Estrategias de Aprendizaje para la muestra general: *Repaso* (M: 4,44, Sd: 1,31), *Elabo-*

ración (M: 4,26, Sd: 1,17), *Organización* (M: 4,23, Sd:1,36), *Pensamiento Crítico* (M: 4,14, Sd: 1,24), *Autoregulación metacognitiva* (M: 4,20, Sd: 0,95), *Manejo del tiempo y el ambiente* (M: 4,20, Sd: 0,95), *Regulación del esfuerzo* (M: 4,36, Sd: 1,30), *Aprendizaje con pares* (M:3,81, Sd: 1,32), *Búsqueda de ayuda* (M: 4,70, Sd: 1,22).

Los resultados evidencian que las estrategias con mayor frecuencia de uso son las de “búsqueda de ayuda”, “repaso” y “regulación del esfuerzo”. Asimismo, permiten observar que la estrategia de estudio menormente utilizada por los estudiantes secundarios de la muestra es “aprendizaje con pares”. Las estrategias de “pensamiento crítico”, “autoregulación metacognitiva”, “elaboración”, “organización” y “manejo del tiempo y el ambiente” presentaron valores relativamente bajos en comparación con las estrategias más frecuentemente utilizadas.

Estadísticos descriptivos de las escalas de motivación académica para la muestra general: *Metas de orientación intrínseca* (M: 4,84, Sd: 1,13), *Metas de orientación extrínseca* (M: 4,10, Sd: 1,41), *Valoración de la tarea* (M: 4,75, Sd: 1,17), *Creencias de control del aprendizaje* (M: 5,44, Sd: 1,07), *Creencias de autoeficacia* (M: 5,17, Sd: 0,90), *Ansiedad* (M: 4,06, Sd: 1,41).

Los resultados evidencian que las escalas de motivación con mayores medias son “creencias de control de los aprendizajes”, “creencias de autoeficacia”, “metas de orientación intrínseca” y “valoración de la tarea”. Las escalas de motivación con medias menores corresponden a “metas de orientación extrínseca” y “ansiedad”.

En consonancia con estos resultados, en las entrevistas algunos estudiantes comentaron acerca de las tareas escolares que les son de mayor utilidad para sus aprendizajes y que más los motivan. Se observa una tendencia a valorar positivamente aquellas tareas escolares vinculadas a la construcción de conocimientos más que a su repetición mecánica. “*Las tareas que más me gustan son las de armar proyectos...el profesor nos daba un tema y nosotros teníamos que buscar información y armar un ensayo*” (entrevista 4). “*Lo menos interesante...las guías de preguntas, son re aburridas. Las tareas para pensar me gustan, cuando hay que dar la opinión personal de un tema y eso...*” (entrevista 32). “*Yo prefiero las materias prácticas, las materias de la mañana son muy teóricas... en los talleres aprendés ahí, haciendo y el profesor te corrige cuando lo estás haciendo mal y ahí aprendés*” (entrevista 14).

Estrategias de aprendizaje y motivación académica: comparación entre escuelas.

Con el fin de analizar si existen diferencias entre los grupos de estudiantes en función del tipo de escuela a la que asisten, se compararon las estrategias de aprendizaje y la motivación entre los distintos tipos de instituciones educativas -bachiller turno mañana, bachiller turno tarde, bachiller turno vespertino, escuela técnica y escuela de arte-.

Los resultados de la prueba de Kruskal Wallis utilizada para ello evidencian que, respecto de las estrategias de aprendizaje, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las escuelas excepto por “manejo del tiempo y el ambiente” (Sig. asintót.=0,028), en el sentido de que los estudiantes de la escuela técnica (*mean rank*=65,23) y la escuela de arte (*mean rank*=78,69) puntuaron más bajo en esta estrategia que los estudiantes de las escuelas

bachiller turno mañana (*mean rank*=105,66), turno tarde (*mean rank*=96,10) y vespertino (*mean rank*=91,64). Respecto de la motivación, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente

significativas entre las instituciones escolares. Estos resultados evidencian que las prácticas de estudio no varían en función del tipo de la escuela a la que asisten los estudiantes.

Tabla 1 - Comparación de las escalas de estrategias de aprendizaje en distintos tipos de instituciones escolares.

Test Statistics ^{a,b}									
	ER	EE	EO	PC	AMC	MTyA	RE	AP	BA
Chi-Square	7,882	2,471	6,914	5,746	3,616	10,839	3,664	7,030	8,535
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,096	,650	,140	,219	,460	,028	,453	,134	,074

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tipo de escuela

Tabla 2 - Comparación de las escalas de motivación en distintos tipos de instituciones escolares.

Test Statistics ^{a,b}						
	MOI	MOE	VT	CC	CA	A
Chi-Square	5,648	6,039	4,182	6,743	6,061	7,359
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,227	,196	,382	,150	,195	,118

^a Kruskal Wallis Test

^b Grouping Variable: Tipo de escuela

Estrategias de aprendizaje y motivación académica: comparación entre estudiantes que trabajan y no trabajan.

Los resultados de comparación de las medias de las escalas de estrategias de aprendizaje entre estudiantes que trabajan y no trabajan, utilizando la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, demuestran que las diferencias entre los dos grupos no son estadísticamente significativas.

Con respecto a la motivación, los resultados demuestran que la mayoría de las diferencias entre los dos grupos no son estadísticamente significativas. La única variable que sí presenta una diferencia significativa es “creencias de control” ($U=2863,5$; $p,01$), en el sentido de que los estudiantes que trabajan manifiestan valores menores (*mean rank*=82,15) que los estudiantes que no trabajan (*mean rank*=106,78).

De esta manera, los resultados evidencian que las estrategias de aprendizaje no varían en función de la realización de una práctica laboral. Únicamente se observan diferencias en un aspecto motivacional referido a la creencia de los estudiantes sobre el grado de control que tienen de sus aprendizajes.

Discusión y conclusiones.

El objetivo del presente estudio ha sido analizar las estrategias de aprendizaje y la motivación académica de jóvenes estudiantes y compararlas en función del trabajo y del tipo de institución educativa a la que asisten.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje y la motivación de todos los jóvenes de la muestra, los resultados evidencian niveles medios en todas las escalas. De las estrategias de aprendizaje, se

observa que una de las que presenta mayor frecuencia de uso es la de “repaso”, ligada a la repetición o recitado de información y por ende considerada como una estrategia superficial, presente en aprendizajes memorísticos con escasa comprensión. En esta línea, las estrategias menos utilizadas por los estudiantes son aquellas centrales en procesos de aprendizaje profundos y autoregulados, como lo son la organización y elaboración, el pensamiento crítico y la autorregulación metacognitiva. Asimismo, estas dos últimas son fundamentales para la autorregulación de los aprendizajes (Pana-dero, E. & Alonso Tapia, 2014; Schunk & Zimmerman, 2008; Valle, et al. 2006). No obstante, las estrategias de manejo de recursos “regulación del esfuerzo” y “búsqueda de ayuda”, evidencian el esfuerzo de los estudiantes por persistir frente a tareas que no le interesan o frente a dificultades (Donolo, Chiecher, Paoloni & Rinau-do, 2008). Asimismo, muestran disposición de buscar ayuda para intentar resolver dificultades.

En el caso de la motivación, es de destacar los resultados obtenidos en metas de orientación intrínseca y valoración de la tarea. Esto implica que los estudiantes de la muestra consideran en buena medida que estudian por el valor que esta actividad tiene en sí misma. De esta manera, plantean tanto en el cuestionario como en las entrevistas, que prefieren materiales que los desafíen, les permitan aprender cosas nuevas y que despierten su curiosidad. Con respecto a las creencias de control, los estudiantes declaran asumir la responsabilidad por su proceso de aprendizaje, entendiendo que la comprensión y el aprendizaje de los contenidos dependen en gran medida del esfuerzo y estudio que ellos realicen. En relación con lo anterior, las creencias de autoeficacia refieren a que creen

que pueden comprender los materiales complejos de la asignatura, rendir satisfactoriamente en las tareas y exámenes y aprender las habilidades que se enseñan en el curso. Estudios en la temática han demostrado que tanto las creencias de control como las de autoeficacia indican que los estudiantes tenderán a esforzarse más y tendrán mayor dedicación en las tareas, incrementando su motivación (Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003; Valle, et al. 2006). Asimismo, esto es coherente con que no se hayan registrado altos niveles de ansiedad, puesto que mayores niveles de ansiedad están asociados a menor presencia de creencias de autoeficacia (Valle, et al. 2006).

Este conjunto de estrategias de aprendizaje y los aspectos motivacionales reportados por los estudiantes, representan una condición favorable para los procesos de aprendizaje. Es interesante como estos resultados delimitan unas características de los estudiantes escasamente reconocidas en los discursos que hablan sobre los estudiantes secundarios y sobre su aparente desgano, e invitan a plantearnos algunos desafíos para las estrategias de enseñanza en el sentido de generar condiciones que potencien estos aspectos motivacionales y creen situaciones y tareas de aprendizaje que les permitan desarrollar estrategias de aprendizaje profundo. En este sentido, estudios en el área de educación sostienen la importancia del rol docente en la generación de condiciones de aprendizaje que sean motivadoras y que permitan la adquisición y práctica de estrategias de aprendizaje (Alonso Tapia, 2005; Alonso-Tapia & Fernandez, 2008; Gaeta González, 2006; Gonzalez, Paoloni & Rinaudo, 2013; Murayama & Elliot, 2009; Panadero & Alonso Tapia, 2014; Paoloni, 2010; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003; Rosário et al., 2014; Takahashi & Murayama, 2006; Valle, et al. 2006).

Según estas investigaciones, algunos aspectos importantes refieren a estructurar la clase en base al aprendizaje y diseñar las actividades de tal forma de poder incrementar y sostener esta motivación intrínseca. Esto es, dado el valor que los estudiantes asignan a las tareas, el desafío es diseñar actividades con distintos niveles de dificultad y con valor subjetivo que reconozca su importancia para sus metas personales futuras. Es de destacar que se han aportado evidencias de que es necesario que, en contextos educativos formales, se enseñe el contenido conceptual y procedimental conjuntamente con las estrategias cognitivas y metacognitivas (Rosário et al., 2014). Asimismo, se destaca el valor de establecer relaciones entre lo que se enseña en las aulas y 'el mundo real' fuera de ellas. También es interesante, dado los bajos niveles de 'aprendizaje con pares', que se estimule un tipo de aprendizaje cooperativo, puesto que existen evidencias de que mejora el proceso de aprendizaje de algunos contenidos (De Miguel Díaz, 2006). En este sentido, se destaca el valor de atribuir los 'fracasos' a causas controlables y modificables, como el poco tiempo o esfuerzo dedicado o el uso de estrategias no adecuadas y no a una falta de capacidad del estudiante.

La comparación de estrategias de aprendizaje y motivación en función del tipo de la escuela a la que asisten los estudiantes permite observar que una tendencia en común de los jóvenes estudiantes, dado que no existen diferencias significativas entre los distintos tipos de instituciones. La única diferencia que se encontró refiere al manejo del tiempo y del espacio. Esta estrategia alude a la

organización del tiempo y del ambiente de estudio, y tuvo menor puntuación en la escuela técnica y de arte. Esto puede explicarse por la carga horaria de las escuelas, que tienen ambas doble escolaridad. A esto podría agregársele el hecho de que hay estudiantes que trabajan además de realizar esa doble jornada escolar. Esto puede causar que no pueden dedicar tanto tiempo a sus estudios como los estudiantes de escuelas de jornada simple, que les sea más dificultoso mantenerse al día. Asimismo, la menor puntuación de los estudiantes de la escuela de turno vespertino en relación con las otras dos escuelas de jornada simple, podría explicarse por la mayor carga horaria laboral que tienen los primeros.

La comparación de estrategias de aprendizaje y motivación en función del trabajo, demuestra que no hay diferencias entre los estudiantes que trabajan y no trabajan. Con la única excepción de las creencias de control, que se evidenciaron en mayor medida en los estudiantes que no trabajan. Esto podría explicarse porque al tener menor tiempo y energía disponible para dedicar a las actividades escolares, sienten que el grado de control que tienen sobre sus estudios y aprendizajes es menor, dado que en algunos casos manifiestan tener menos tiempo y energías para dedicarle a las tareas escolares.

En este sentido, los resultados de aspectos desfavorables del trabajo en simultáneo con los estudios, han hallado evidencias respecto de que ciertas actividades laborales de tiempo parcial no perjudican la actividad escolar y pueden generar beneficios para los jóvenes estudiantes. (Patton, & Smith, 2009; Staff, Schulenberg, & Bachman, 2010).

Estos resultados permiten pensar dos cuestiones. Por una parte, que es necesario reflexionar sobre las estrategias de enseñanza en la escuela secundaria para contribuir a que los estudiantes puedan adquirir estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje que les habilite a lograr aprendizajes profundos y autorregulados, importantes tanto para la consecución de estudios superiores como para un buen desenvolvimiento en el mundo del trabajo. En esta línea algunos estudios señalan que el pensamiento crítico, la capacidad de aprendizaje constante y el trabajo cooperativo con otros, son factores importantes en la educación superior y valorados positivamente por empleadores en el mercado laboral (Heimler, Rosenberg & Morote, 2012; Smith & Kemmis, 2010).

Por otra parte, se aportan evidencias de que la realización de cierto tipo de actividades laborales genera cansancio y menor tiempo disponible para las actividades escolares, por lo cual a estos estudiantes podría serles de gran utilidad aprehender estrategias de aprendizaje profundo que les permita capitalizar mejor el tiempo y las energías de las que disponen. En este sentido, estudios en el área de educación plantean la importancia del rol docente en la generación de condiciones de aprendizaje que sean motivadoras y que permitan la adquisición y práctica de estrategias de aprendizaje (Gonzalez, Paoloni & Rinaudo, 2013; Murayama & Elliot, 2009; Panadero & Alonso Tapia, 2014). Asimismo, los estudiantes destacan los espacios de trabajo como espacios de aprendizaje, por lo cual sería interesante desde la práctica docente contribuir a establecer relaciones entre los aprendizajes escolares y las situaciones de trabajo.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentran la cantidad de

estudiantes. Asimismo, es de destacar que este estudio tomó como población de estudio a jóvenes de 17 y 18 años, que cursaban el último año de la escuela secundaria y que acceden a determinados tipos de trabajos. Por ende, las conclusiones son específicas para los jóvenes en esa situación y no pueden ser aplicados a adolescentes de menor edad o con otro tipo de actividades laborales (por ejemplo en condiciones de fuerte explotación laboral y vulnerabilidad social).

Finalmente, se espera que esta investigación aporte información que contribuya a la caracterización de los perfiles de estudiantes secundarios que transitan las escuelas en relación a sus actividades laborales y sus aprendizajes, y que permita a los actores educativos enriquecer sus prácticas, en tanto puedan contemplar en sus intervenciones e interacciones este perfil de joven 'plural', así como una concepción amplia de lo que es el trabajo y las diversas formas que adopta.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *Foro Educativo*, 7, 13-54.
- Alonso-Tapia, J., & Fernandez, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889.
- Brunner, J.J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Documento "Prospección de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe". Santiago de Chile: UNESCO.
- Corica, A.M. (2010). Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- de la Barrera, M.L. (2010). *Aprendizaje en la universidad: particularidades de un proceso compartido*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires, Argentina.
- de la Garza Toledo, E. (2011). Más allá de la fábrica: los desafíos teóricos del trabajo no clásico y la producción inmaterial. *Nueva Sociedad*, 232, 50-70.
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Donolo, D., Chiecher, A., Paoloni, P. & Rinaudo, M.C. (2008). *MSLQe - MSLQv. Propuesta para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Córdoba: Ed. de la UNdRC.
- Gaeta González, M.L., Quintero Malo, G., Teruel Melero, M.P., Orejudo Hernández, S., Kasparane, A.G. (2010). Patrones de aprendizaje adaptativo de adolescentes en España y México. *REIFOP*, 13 (3), 77-85. Consulta en web: <http://www.aufop.com>
- Gaeta González, M.L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *REIFOP*, 9(1). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/home/>).
- Gonzalez, A., Paoloni, V. & Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de psicología*, 29(2), 426-434.
- Huertas, J.A. (2006). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- McCoy, S. & Smyth, E. (2007). Part-time employment among secondary students in Ireland. *Work Employment Society*, 21(2); 227-246.
- Miranda, A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Buenos Aires, Fundación Octubre.
- Montero, I. & León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3): 847-862.
- Murayama, K. & Elliot, A.J. (2009). The Joint Influence of Personal Achievement Goals and Classroom Goal Structures on Achievement-Relevant Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432-447.
- Panadero, E. & Alonso Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales en Psicología*, 30(2), 450-462.
- Patton, W.A. & Smith, E. (2009). Part-time work of school students: Impact on employability and career development. *Australian Journal of Career Development*, 18(1); 54-62.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., y McKeachie, W. (1991). *Manual for the use of MSLQ*. National center for research to improve post-secondary teaching and learning. University of Michigan.
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A., Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19, 107-119.
- Riquelme, G. (2008). Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Estudio y trabajo en estudiantes universitarios. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A.R., Figueiredo, M., Núñez, J.C., Fuentes, S. & Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2008). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seoane, V. & Longobucco, H. (2013). Trabajo juvenil: entre la producción cultural y la reproducción económica. *Propuesta Educativa*, 40, 22(2), 64-78.
- Smith, E., Klemm, R.S. (2010). What industry wants: employers' preferences for training, *Education + Training*, 52, 214-225.
- Staff, J., Schulenberg, J.E. & Bachman, J.G. (2010). Adolescent Work Intensity, School Performance, and Academic Engagement. *Sociology of Education*, 83(3); 183-200.
- Stecher, A. (2013). Un modelo crítico-interpretativo para el estudio de las identidades laborales. Contribuciones a la investigación psicosocial sobre trabajo y subjetividad en América Latina. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1311-1324.
- Takahashi, A., & Murayama, K. (2006). Quantitative and qualitative analyses of achievement in integrated study: Specific nature of task demands in integrated learning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 54, 371-383.
- Titamonti, G. & Fuentes, S. (2012). La educación media en la agenda de la investigación nacional. En Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO/Homo Sapiens.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González-Piend, J.A. (2006). Algunas claves para comprender la motivación académica. *Papeles del Psicólogo*, 28, 19-23.
- Weinsten, C., Husman, J. & Dierking, D. (2000). Self regulation interventions with a focus on learning strategies. En Boekaerts, M; Pintrich, P. & Zeidner, M. (eds.). *Handbook of self regulation*. San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Achieving self regulation: the trial and triumph of adolescence. En Pajares, F & Urdan, T. (eds.). *Academic motivation of adolescents*. Greenwich: IAP Ediciones.

¿DEVOLUCIÓN O INTERCAMBIO REFLEXIVO? LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE SABERES Y EXPERIENCIAS ENTRE DIFERENTES AGENCIAS EDUCATIVAS

Erausquin, Cristina; Iglesias, Irina; Arpone, Soledad; Mazú, Adamna Yain
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El trabajo presenta una experiencia en escenarios educativos, en el entrelazamiento de dos dispositivos: las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educativa de estudiantes de 5° Año de Licenciatura y Profesorado y un Proyecto de Extensión Universitaria, "Convivencia, lazo social y construcción de legalidades", ambos en Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Se combinan reflexión desde y sobre la práctica (Schon, 1998) y re-contextualización del sentido de la operación de "devolución" en Psicología, desde una ética dialógica de implicación y apropiación recíproca de saberes y experiencias (Erausquin, 2014). Refleja trabajo intensivo y desplegado en el tiempo, de intercambio de saberes entre actores/agentes de escuelas secundarias - directivos, docentes, alumnos, preceptores, orientadores - y actores/agentes universitarios - tutores/docentes, graduados, estudiantes -, para trabajar en Aprendizaje y Convivencia en Primer Ciclo de Escuelas Secundarias. "Cruce de fronteras" tejiendo lazos entre sistemas de actividad, compatible con tercera generación de la teoría histórico-cultural (Engeström, 2001). Se analiza resultado del aprendizaje expansivo, en la construcción de Instrumento de Reflexión para Estudiantes de Primer Año: Por qué, Para qué y Cómo estoy en esta Escuela, administrado en 9 escuelas de Berisso, Ensenada y La Plata, en 2017, desde el Proyecto de Extensión Universitaria mencionado.

Palabras clave

Devolución - Apropiación - Sistemas de Actividad - Reflexión

ABSTRACT

¿RETURN OR REFLECTIVE EXCHANGE? JOINT CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AND EXPERIENCES BETWEEN DIFFERENT EDUCATIONAL AGENCIES

This work presents an experience in educational stages, in the intertwined network of two devices: Professional Supervised Practices in Educational Psychology of students of Courses of Psychology and Teaching Psychology, and University Extension Project "Co-experience, Social Link and Construction of Legalities", in Faculty of Psychology in State University of La Plata. Reflection from, into and about the practice (Schon, 1998) is articulated with re-contextualization of the sense of an operation of "return" into Psychology, from a dialogic ethics of involvement and reciprocal appropriation of knowledge and experiences (Erausquin, 2014). It is implied intensi-

ve work displayed in a long term, exchange of knowledge between agents of secondary school - masters, teachers, pupils, advisors - and university agents - graduate tutors, teachers, students - to build innovations of Learning and Living Together at the First Cycle of Secondary Schools. Crossing the boundaries, twining the links between systems of activity, consistent with Third Generation of Historic-Cultural Theory of Activity (Engeström, 2001). Outcomes of expansive learning, construction of the "Instrument of Reflection for First Year Students: Why, what for and how I am at this school?", in nine schools of Berisso, Ensenada and La Plata, in 2017, from the University Extension Project mentioned.

Keywords

Return - Appropriation - Activity Systems - Reflection

INTRODUCCIÓN. El trabajo presenta una experiencia en escenarios educativos, en el entrelazamiento de dos dispositivos: las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educativa de Estudiantes de 5° Año de Licenciatura y Profesorado en Psicología y un Proyecto de Extensión Universitaria, denominado "Convivencia, lazo social y construcción de legalidades. Expandiendo trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias", dirigido por Adriana Denegri y co-dirigido por Irina Iglesias en 2017, en el que participaron estudiantes, graduados y docentes, en Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. El trabajo se propone articular tramas de inter-agencialidad en la formación de psicólogos educacionales, a través de su inmersión y "participación intensa" (Rogoff et al., 2001) en prácticas generadas para expandir inclusión, calidad y equidad en la diversidad de sujetos y escenarios educativos. Se enmarca en la experiencia formativa de construcción de estructuras de inter-agencialidad (Engeström, 1997, Daniels, 2003) de cooperación y de comunicación reflexiva, así como en el entrecruzamiento de perspectivas en la polifonía de voces y acciones en el análisis y resolución de problemas situados de intervención educativa. Ello se entrama con el desarrollo de la apropiación participativa como aprendizaje significativo y expansivo en trayectorias de profesionalización de psicólogos para el trabajo en escenarios escolares, a través de prácticas de aprendizaje-enseñanza, extensión e investigación en el campo psico-socio-educativo. El recorte de este trabajo aborda la participación de los agentes de ambos sistemas en la re-apropiación y conmovición de sentidos de su actividad, a través de la reflexión desde, en y sobre las prác-

ticas (Schon, 1998) generada en la “operación de devolución”, en forma compartida y sistemática. Es una operación que marca un hito en un devenir previo y posterior, no exento de tensiones y conflictos, abierto a lo impredecible e indeterminable, impactando también en la gestión de acuerdos y negociaciones necesarias para desarrollar intervenciones con dimensión estratégica, capaces de co-construir futuro. Operación por tanto abierta a las potencias del ser, a las “pasiones alegres” (Benasayag, 2010), no desde el tolerar, sino desde el confiar, creando aperturas a lo instituyente en el seno de lo instituido, sin aceptar la fatalidad ni pretender imponer lo que debe hacerse y lo que se debe ser. Fue un trabajo de expansión de intervenciones, ek que elaboró creativamente esa experiencia de “devolución a través del intercambio reflexivo” entre dos sistemas de actividad, como una instrumentalidad flexible capaz de adaptarse re-contextualizadamente a diferentes momentos, circunstancias, voces, posicionamientos y culturas escolares.

¿Devolución o Intercambio Reflexivo entre dos Sistemas de Actividad? La interpelación y problematización de lo entendido históricamente como devolución, en psicología, desde una perspectiva clínica, diagnóstica, hacia una experiencia colectiva de construcción colaborativa, nos proyecta en la voluntad de enunciarla como operación de intercambio de experiencias y conceptos, no exenta de interrogación expansiva y reconstructiva, que busca la emergencia de alternativas creativas a partir del diálogo colectivo. Seguimos denominándola “devolución”, para valorizar y subrayar el valor -histórico y actual - que tiene como retroalimentación, - feedback -, ya que reconstruye lo dado, lo re-contextualiza, interpela significados y descubre nuevos sentidos, abre miradas alternativas “que no estaban allí”, y que posibilitan a todos aprender, diciendo qué les pasa y les pasó y escuchando a los otros. Un alto en el camino, un intento de síntesis, que abre caminos para lo que sigue, desde la reflexión sobre lo que se hizo, se vivió, se pensó y se sintió. No se trata de “devolver” la captura de ninguna esencia, sino de transitar una ética de suspensión de lo “dado”, para no obturar la pregunta por lo existente, por las potencias que tenemos los sujetos, si las condiciones de los contextos pueden girar, variar, correrse del lugar, con nuestra acción. También es un buen momento para revisar nuestra co-responsabilidad, convocar a todos, recordar la importancia de la participación de todos en la (re)construcción de un ambiente digno, para que todos podamos habitarlo y valga la pena hacerlo. Fue muy importante para el aprendizaje profesional de los estudiantes, graduados, docentes y tutores esa devolución, hoy re-significada como intercambio de experiencias, saberes y herramientas, tanto para los que recorren el trayecto de Prácticas Profesionales Supervisadas, como los que participan en Proyectos de Extensión. Teniendo en cuenta que entre unos y otros hay diferentes niveles de implicación, apropiación, toma de decisión; diferentes temporalidades, diferente interés y compromiso con el trabajo de campo educativo, y con el agregado de la obligatoriedad, en un caso, y la opción personal, voluntaria, en el otro, para el trabajo realizado y a realizar. Diferencias que pueden involucrar conflictos o tensiones, que, como todos sabemos, pueden metabolizarse en un avance hacia el cambio, o cortocircuitarse en un retroceso a la escisión y la fragmentación. Por otra parte, la narrativa posibilitó ejemplificar la articulación entre dos modos de curricularización de

la extensión, con forma de entramados (Cazden, 2010) que entrelazan sujetos, y entretejen operaciones, conceptos, vivencias, en Psicología Educativa, no sin impasses, dudas, vueltas atrás y marchas hacia delante no previstas. Para que, como sujeto colectivo, podamos aprender de la experiencia, interrumpir circuitos de inercia reproductiva de las instituciones, y a la vez, con sentido estratégico, “dejar marca” en el sistema social y societal de actividad de la escena educativa. Como Engeström plantea (2001), la psicología contemporánea tiene como asignatura pendiente completar y complejizar la interiorización - que forjaron los “titanes del pensamiento del desarrollo humano”, Freud, Piaget, Vygotsky, al decir de Bruner - con la exteriorización, un proceso mediante el cual los sujetos construyen artefactos y modifican su entorno y lo transforman. La exteriorización es planteada, aquí y por el autor mencionado (ibid., 2001), como asignatura pendiente en las relaciones entre la Psicología Contemporánea y la Sociedad. ¿Cómo es eso? ¿La Psicología ocuparse del “exteriorizar” y no del “interiorizar” de la psique? Muchos nos dicen: “¡Eso es sociología!” ¿La Psicología percibirse a sí misma en un escenario de actividad colectiva transformadora y no sólo de “escucha”? “Eso es política”. Los límites entre disciplinas están ya interpelados por la complejidad de los problemas, Y el carácter político de los posicionamientos éticos, que necesitan empoderarse y potencializarse en acciones capaces de sostenerse y expandirse, nos aleja de cualquier pretendida neutralidad académica o científicista, aunque no necesariamente de la/s ciencia/s en su aporte a la revisión crítica y la búsqueda de razones de lo que hay y lo que puede haber. Sólo podría pensarse la devolución en relación a un diagnóstico, si éste es situacional, artesanal, co-construido, abierto y provisorio, centrado en las potencialidades, (Spinoza, en Benasayag et al., 2010) en lo que está por construir, lo impredecible, lo nuevo, y no en clasificar los comportamientos en casilleros pre-establecidos de antemano, previos a todo vínculo sujeto-otros sujetos-situación. Ese intercambio pone a prueba, a través de intervenciones que surjan de un contexto mental compartido y expandan la voluntad de innovación o enriquecimiento de un sujeto colectivo heterogéneo, multivocal, en una negociación de significados, con interpelación y hallazgo de sentidos por todos los actores sociales.

En el Coloquio Final de la Asignatura Psicología Educativa, necesario para acreditar su aprobación, se da la discusión de consignas para la “devolución”, y se organiza el intercambio reflexivo con los actores educativos - devolución resignificada -, en la siguiente semana de clases. Lo siguiente está pautado en la Guía de PPS en Psicología Educativa.

A la luz de la experiencia de Uds. articulando narraciones y conceptualizaciones sobre problemas e intervenciones,

1. ¿Cómo tomaron contacto con la institución educativa para proponerles el encuentro de intercambio la próxima semana? ¿Con quién lo plantearon y cuál fue la respuesta? ¿Con quiénes se programó el encuentro y por qué? ¿Cuáles son las expectativas, inquietudes, “escenas temidas”, de Uds. frente a ello? A partir de estas preguntas formulen para los interlocutores de la institución escolar, en el espacio de “devolución”, una historización de lo realizado por Uds en la institución, destacando su sistematización, implementación, re-diseño, re-contextualización, y

evaluación final, su carácter de proceso en un sistema abierto, hospitalario, dispuesto a escuchar.

2. ¿Cómo plantearán el aprendizaje que como “psicólogos en formación” han logrado a partir de escuchar voces de los actores educativos de la escuela? ¿Cómo les dirán qué les ha aportado a su formación profesional conocer los problemas que atraviesa esa escuela, a través de las miradas, perspectivas y prácticas de los actores entrevistados? A partir de ello destaquen Uds. aspectos relevantes de su aprendizaje profesional: qué aprendieron, cómo, para qué y por qué, cómo pueden darse cuenta de aquello de lo que se apropiaron participando de una construcción de saber y experiencia.
3. ¿Cuáles son las fortalezas que tiene la escuela que visitaron, según lo que han pensado y comunicado docentes, directivos, orientadores, acerca de lo que han hecho o están haciendo, y lo que Uds. vieron, para crear posibilidades de aprendizaje y desarrollo en sus alumnos? ¿Cómo intervienen ellos en la realidad vital de esos alumnos? ¿Cómo les expresarán Uds. el valor de esa fortaleza y su necesidad de expandirse, enriquecerse, atravesando sus nudos críticos y sus debilidades?
4. ¿Cómo podrían expandirse y enriquecerse esas intervenciones, esas prácticas de docentes, directivos, orientadores escolares, alumnos y sus familiares, con las propuestas que Uds., “psicólogos en formación”, imaginan y transmiten en esta “devolución” de sus aprendizajes? ¿Cómo se vinculan esas expansiones con el rol del psicólogo educacional en los escenarios educativos? ¿cómo y quiénes pueden retomar estas propuestas en el futuro?

Se presentan finalmente orientaciones para que se propongan futuros encuentros entre la Cátedra y las instituciones escolares, a través de la Jornada de Intercambio con Articuladores Institucionales y Agentes educativos que se realiza en el segundo cuatrimestre; Proyectos y Actividades de Extensión que la Cátedra organiza, o PPS de alumnos cursantes del siguiente año.

Testimonio de Tutora de PPS; Docente de Psicología Educacional, Escuela Secundaria Pública de Berisso. La directora de la institución, puso a disposición su escuela para la realización de las prácticas profesionales. En el año 2016, se concretan allí las primeras PPS. En las mismas, los estudiantes realizaron observaciones institucionales y áulicas y entrevistas al equipo de conducción, al EOE y a docentes de los cursos observados. Luego, se llevó adelante una devolución en la que participaron la tutora académica y los estudiantes de las PPS en Psicología Educacional, por una parte, y el equipo de conducción y el Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Secundaria Pública. En esos intercambios se fue gestando la posibilidad de incorporar a esta institución entre las escuelas con las cuales se desarrollaría el Proyecto de Extensión durante 2017, ya que la temática de convivencia fue recortada como significativa por diferentes actores institucionales y los estudiantes que realizaron las PPS. Durante el primer cuatrimestre del 2017, alumnos de 5° año de la carrera de Psicología, realizaron diversas actividades:

- a) Entrevistas al secretario de la escuela, al EOE, a docentes de diversas materias de 1° y 2° año;
- b) Observaciones de recreos y de clases;
- c) Administración de instrumentos de reflexión a todos los estudiantes de los cursos observados;
- d) Taller sobre convivencia

escolar en todos los cursos, con seguimiento y realización de un segundo taller en 1° E y 2° A, desde el proyecto de extensión. Previo a su ingreso a la escuela, los alumnos se reunieron con el subgrupo del equipo extensionista para conocer la dinámica de dicha institución. Se sostuvieron tres reuniones durante el período de articulación entre PPS y proyecto de extensión -mayo y junio de 2017-. Se trabajó sobre materiales escritos digitalizados, con transcripciones de los encuentros y actividades previas realizadas y analizadas por los estudiantes, que realizaron sus PPS en esta escuela durante el año 2016. Se presentaron y discutieron las actividades llevadas adelante por el equipo extensionista hasta ese momento. Los extensionistas alumnos andamiaron el proceso de las PPS de esta cohorte, apelando también a su propia experiencia en el marco de prácticas profesionales y de extensión. Las reuniones sirvieron para planificar conjuntamente, coordinar acciones, supervisar y analizar la administración de los instrumentos de reflexión y los espacios de taller. Los talleres estuvieron co-coordinados por extensionistas y practicantes. En junio, al cerrar el cuatrimestre académico, se llevó adelante la devolución, en la que participaron tutores académicos y estudiantes de las PPS en Psicología Educacional y docentes tutores y estudiantes extensionistas, junto con el equipo de conducción y el EOE de la escuela. Cada estudiante de PPS presentó lo más significativo de lo trabajado en el curso en el que le tocó participar. Todos los actores intervinientes aportaron activamente. Se destacaron como fortalezas de la escuela, el conocimiento previo y lo logrado hasta el momento por la nueva gestión del equipo de conducción en articulación con la Universidad Nacional de La Plata, ONGs y otras organizaciones barriales. Se planteó como desafío seguir mejorando la articulación y comunicación, por un lado, entre integrantes de la propia escuela - muchos docentes desconocen lo que se viene trabajando- y, por otro, entre universidad y escuela. Se propuso trabajar situaciones de discriminación, avanzar en el acuerdo institucional de convivencia, colaborar en el reposicionamiento pedagógico de la escuela con el EOE. Surgió la posibilidad de articular con una escuela de adultos para abordar las dificultades de alfabetización de los padres. Se reconocieron dificultades de articulación interinstitucional con escuela primaria, Centros Educativos de Nivel Secundario (Cens) y Plan Fines, proponiéndose nuevas estrategias de abordaje. Este entramado construido el año 2017 generó vivencias diferentes en los participantes, se escucharon diversas voces y fueron tenidas en cuenta para la toma de decisiones. Las siguientes citas permiten visibilizar el impacto de estos espacios en el aprendizaje mutuo:

“Fue un intercambio enriquecedor y ameno, desde las PPS sentimos comodidad con las chicas y chicos del curso, pudimos escuchar sus necesidades sentidas, así como sus inquietudes, una muy buena experiencia desde nuestro lugar” (alumna de PPS, 2017).

“Sostenemos desde la escuela que la apertura al trabajo con otros siempre es enriquecedora. Sus aportes, sus miradas, nos ayudan a no encapsularnos en las problemáticas diarias pudiendo trabajar con lo importante y no sólo con lo urgente” (directora de la escuela, 2017).

“Esta experiencia nos permitió una práctica donde la participación de docentes, graduados y estudiantes, junto a las escuelas, contribuyó singularmente a la construcción de nuestro conoci-

miento profesional como psicólogos” (Integrantes del equipo extensionista, 2017).

Testimonio de Directora de Escuela Secundaria de Berisso; Escuela Secundaria Pública de Berisso. En el marco del Proyecto de Extensión en Convivencia en articulación con las PPS de Psicología Educacional, la instancia de devolución a nuestra escuela EES de Berisso, realizada a mediados de 2017 por alumnos -futuros profesionales- que realizaron allí su práctica, estudiantes y graduados extensionistas y la JTP que coordinaba a los alumnos y el proyecto de extensión junto el EOE (Equipo de Orientación Escolar) y ED (Equipo Directivo) de la escuela nos permitió hacer una pausa en las actividades cotidianas para pensar, repensar y reflexionar, en el sentido de reflejarnos y vernos en tanto actores de nuestra institución. Allí no se produjo novedad, en el sentido de presentar algo desconocido, pero sí el otorgamiento de otra entidad a cuestiones que nos atraviesan a diario. Hablar e intercambiar con otros, que mostraban interés por lo que sucede en la escuela, resultó gratificante. Es salir de los muros y del barrio, es apertura y sentido. De todo lo surgido en el encuentro, elijo referir aquí una situación que formó parte del intercambio reflexivo, y que emergió como una debilidad o nudo crítico de la escuela. Y ello nos permitió darle otra forma y corrernos de nuestra negación y poca tematización. Se trataba de la escasa articulación entre niveles. Primaria-secundaria, EP y EES, compartimos edificio (aulas, puertas de entrada y salida, patio para momentos de recreo y ejercicio físico), personal auxiliar, docentes de áreas como educación física, preceptoras que allí son maestras y lo que es más importante, “alumnos” y “familias”. Todos nuestros primeros años se encuentran habitados por alumnos que egresan de esa EP y a su vez las distintas situaciones trabajadas por el EOE muchas veces tienen que ser compartidas, dado que el mismo grupo familiar tiene integrantes que asisten a ambos niveles. Por tanto implica lo pedagógico y otro tipo de intervenciones. Que otros, externos a la escuela, destaquen eso, nos permitió ‘la no posibilidad de continuar negándolo’; incluso fue algo que a partir de allí se viene retomando en las reuniones docentes. Nosotros, atrapados en la situación, apoyados en la imposibilidad de comunicación con la Directora de primaria y la imposibilidad de que surgieran con ella objetivos pedagógicos, nos cerrábamos y terminábamos clausurando la posibilidad, porque la realidad no era de la manera que anhelábamos. Volver en ese encuentro sobre la importancia de la articulación entre niveles, en lo personal, me llevó al menos a construir -o intentarlo- alguna forma posible, en un trabajo diario, superando el subjetivismo del vínculo con ese actor institucional, teniendo en cuenta que hacerlo es por el bien de la escuela y los alumnos. Entonces intento construir algunas estrategias para vincularme, revisitando esa situación en el día a día. Estrategias que no me acercan a lo que anhelaría, todavía, pero que tampoco clausuran y abren al menos una forma de realizarlo, a la escuela “que hay”, que existe y que estamos construyendo.

Testimonio de Estudiante de la Devolución al cierre de PPS en Psicología Educacional, 2016. EES de Tolosa/Ringuelet, La Plata. Los estudiantes de la PPS realizada en esta escuela, nos queremos dirigir a los miembros del Equipo de Orientación Escolar, que nos brindaron conocimientos valiosos para llevar a cabo tanto la práctica como el análisis; a la docente de la materia Salud y Adolescencia,

que permitió observar su clase; a la preceptora entrevistada, al igual que a la profesora de Sociología por sumar sus miradas de la dinámica institucional; a la Vicedirectora, por expresarse con nosotras abiertamente, y especialmente por abrirnos las puertas del establecimiento. Como futuras profesionales, realizamos nuestra práctica bajo la supervisión conjunta de los profesionales de la organización escolar y los profesionales docentes de la Facultad de Psicología. Consideramos a las prácticas como un aspecto fundamental de la formación de grado en psicología y en todas las profesiones. Al mismo tiempo, comprendemos que deben estar acompañadas por una posición ética que permita un adecuado rol científico, académico y/o profesional como futuras graduadas, dado que nuestra inserción en el campo afecta directa o indirectamente a la comunidad a la que está dirigida. Teniendo en cuenta la importancia de la Devolución, entendida como Intercambio reflexivo entre Actores de la Universidad y Agentes Educativos, comunicamos lo que pudimos pensar y sentir desde el análisis del material recolectado por las entrevistas y la observación. Esperamos aportar desde nuestra mirada algo significativo, porque la psicología, como ciencia y como profesión, tiene la responsabilidad social de contribuir a la comprensión que las personas poseen sobre sí mismas y sobre los demás, al cuidado competente de los sujetos involucrados en su quehacer, y a la utilización de su conocimiento para mejorar la situación, en este caso, educativa. Lo más significativo de la experiencia fue conocer los modos de intervención de la escolarización secundaria, y es importante destacar la mirada situacional, de la Dirección y del Equipo de Orientación Escolar. Es una de las mayores fortalezas de la institución, porque lejos está del paradigma clásico que estigmatiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, al colocar el foco de atención en los alumnos como ejes del problema para aprender, y en su imposibilidad de cuestionar profecías y fatalidades de no-futuro que han sido naturalizadas. Nos apoyamos en los conocimientos de los actores para avanzar en la expansión a nuevas prácticas, en la actividad conjunta colaborativa. Esto implica un carácter contextualizado, adaptado a la necesidad de las personas, bajo el prisma colaborativo y de acción social. Nuestra intervención está enriquecida por la “diversidad, la multiplicidad de voces como fuente de contradicciones” (Erasquin y D’Arcangelo, 2013), motor de cambios, haciendo que el sistema de actividad de la institución pueda relacionarse con otros sistemas sociales y societales. En las entrevistas, las preguntas se orientaban a que los agentes puedan pensar su praxis y nosotras pudimos delimitar la unidad de análisis del problema. Si bien consideramos compleja y problemática la construcción de legalidades, tuvimos en cuenta las condiciones con las que cuenta la institución para pensar la intervención. Así, vemos pertinente el trabajo en red con el Centro de Prevención de Adicciones, que remarcó la Vicedirectora, ya que el establecimiento se encuentra al frente de las instalaciones de la escuela y se tiene un contacto directo con el mismo. Proponemos la realización de una jornada recreativa con los alumnos, y con el CPA, y todos los profesionales de la escuela, para abordar la problemática, dado que hay casos de drogadicción y alcoholismo que atraviesan fuertemente el devenir de la población en la institución y en la vida. La jornada podría consistir en abrir al cuestionamiento del por qué se llega al consumo no saludable y darle la palabra

a los alumnos, para que expresen sus experiencias, dejando los prejuicios de lado, y hallando estrategias que den confianza a los chicos para hablar. Pensamos también en aquello que el Equipo de Orientación escolar respondió cuando se le preguntó sobre las problemáticas que viven a diario y ante las cuales les gustaría intervenir; que era importante trabajar sobre los vínculos entre quienes conforman el secundario, y también sobre la vulneración de sus derechos. Si hay desentendimiento entre docentes y falta acuerdo con respecto a qué decisiones tomar, ello incide inevitablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desemboca a veces en violencias. Es importante recuperar la experiencia de los docentes, ponerlas en común, encontrar convergencias y discrepancias. Se podrían planear actividades en las cuales participen los diferentes actores educativos de la institución. Una vez finalizado, se podría proponer a alumnos y alumnas escribir, a través de poemas, canciones, o de la manera que resulte más simple, conclusiones o cuestiones que le hayan resonado de la jornada. También se pensó en la posibilidad de crear una revista del colegio para que participe en su producción todo aquel que lo desee y a la que tengan acceso todos los estudiantes del secundario. Esto podría contribuir a la motivación y entusiasmo de los alumnos y al incremento de la responsabilidad, por tener algo propio en qué ocuparse, más allá de la obligatoriedad del dispositivo escolar. La revista sería una oportunidad para que los chicos se muevan por ellos mismos, discutan, e intercambien ideas sin necesidad de un docente que delimite qué está bien o mal.

La escuela es una institución estratégica en lo que respecta a la producción de subjetividades y el trabajar con adolescentes implica crear la posibilidad, dado el momento de la vida psíquica que transcurren, de la emergencia de nuevas construcciones hacia un futuro con valores de respeto y colaboración. Los “determinantes duros” existen, como en todas las escuelas, pero para hacer posible algo relevante, deben estar atravesados por experiencias educativas positivas, gratificantes, que vayan más allá de lo establecido, lo normalizado, lo dado. Es por eso pertinente dejar abierto un espacio para futuros encuentros entre la Cátedra y la institución educativa, y que las PPS de alumnos de siguientes años se puedan seguir realizando en el establecimiento, para que las prácticas de ellos sean tan enriquecedoras como fue la nuestra.

A modo de cierre. Devolución e Instrumento de Reflexión. Durante 2015 y 2016, a partir de las Devoluciones realizadas, se articulaban las necesidades percibidas con la importancia que destacan muchos autores de la Pedagogía Crítica Contemporánea que tiene el comienzo de la Escuela Secundaria, para escuchar las voces y descubrir los intereses de los alumnos que se incorporan a ella. Ello se necesita para construir un “currículum real” adaptado a sus necesidades, a sus culturas, aun para trascenderlas, ir más allá, pero para lograr aprendizajes significativos, que hagan alguna diferencia en sus vidas, partiendo desde “donde ellos están”, y que se abra en su conciencia un deseo, un anhelo, con la confianza en poder realizarlo. Se diseñó un Instrumento de Reflexión para potenciar la comprensión de los alumnos adolescentes de Por qué y Para qué Elegí esta Escuela y Cómo me Siento en ella. El instrumento se desarrolló como recorrido o mapa de “vivencias” de los alumnos del primer año, abarcando aprendizaje, convivencia, profesores,

vínculos, condiciones que favorecen o dificultan la adaptación, o mejor, la creación de ambientes propicios para aprender y habitarlos con alegría. Fue administrado por Estudiantes de Psicología Educativa, en Prácticas Profesionales Supervisadas y en Proyecto de Extensión, y se resignificó como herramienta estratégica de co-construcción. Un aporte que habilita voces de los estudiantes de escuelas secundarias, desde su inicio, para articularlas con el modo como los perciben y tratan los docentes. Se retoman ideas de Flavia Terigi (2007) sobre la naturalización del hecho que, “de golpe”, se supone que los adolescentes escolarizados tienen que adaptarse a un régimen académico diferente de la primaria, sin que nadie se preocupe siquiera de explicarles su sentido - ¿o sin sentido? -, ni de oír lo que a ellos les genera el cambio. Diseñar ese instrumento, desde un entramado escuela-universidad abierto a las potencias de todos, formó parte estratégica de la “devolución”. Y fue importante para el aprendizaje profesional de estudiantes, graduados y tutores del Profesorado y la Licenciatura en Psicología ese intercambio de experiencias y herramientas con actores educativos escolares, como intervención formativa, tanto para los que recorren el trayecto de Prácticas Profesionales Supervisadas, como para los que participan en Proyectos de Extensión.

La formación consiste en encontrar las formas para realizar ciertas tareas, para ejercer un oficio, profesión, trabajo. La formación profesional implica el ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales y presupone tanto conocimientos como habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. “Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación” (Ferry, 1997, p.55).

Los dispositivos se configuran como un conjunto de elementos heterogéneos vinculados con un fin estratégico y que asumen un carácter mediador (Ferry, 1997) produciendo fenómenos y procesos en función de una finalidad que pone el dispositivo en relación con valores y fines. En este sentido se trata de aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para, es decir como espacio que potencia y que hace lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo del sujeto, a lo grupal, a lo instituyente (Souto, 1999).

BIBLIOGRAFÍA

- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Ética y etiqueta. Cap. 6. En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social* (pp. 77-97). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (pp. 23-69). Buenos Aires: Noveduc.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. Cap. 4. En N. Elichiry (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. (pp. 61-80) Buenos Aires. Manantial.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.

- Erausquin, C. & D'Arcangelo, M. (2013). Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. (Ficha de Cátedra). Libro de Cátedra EDULP. 2018.
- Erausquin, C. (2013). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista de Psicología Segunda Época* (13), (pp.173-197). La Plata: EDULP.
- Erausquin, C. (2014). Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ficha de cátedra, UBA y UNLP. Libro de Cátedra EDULP 2018.
- Ferry, G. (1997). "Pedagogía de la Formación". Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N°6. Buenos Aires.
- Rogoff, B. (1993). El contexto cultural de la actividad cognitiva. En *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social* (pp.71-93). Barcelona: Paidós.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2014) La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo & M. Poggi.

ANÁLISIS DE LA NECESIDAD DE UNA IMPLEMENTACIÓN SITUADA DE LAS TIC EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Fernández Zalazar, Diana Concepción; Jofre, Cristian Martín
Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica. Argentina

RESUMEN

El artículo recorre los ejes de trabajo de los proyectos UBACyT desde el año 2008 hasta el presente, en relación a la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior. El enfoque no solo contempla la perspectiva docente a partir del uso de las prácticas de enseñanza con el uso de tecnología, sino que a la vez, articula los elementos vinculados a los contextos específicos propios del ámbito educativo, en función de las necesidades actuales de innovación en la formación universitaria y de la heterogeneidad de las diversas tecnologías emergentes. De esta forma, se propone la reflexión acerca de la necesidad de “implementación situada” de las TIC que responda a las posibilidades y particularidades propias de cada contexto universitario y en sus múltiples dimensiones.

Palabras clave

TIC - Implementación situada - Estudiantes universitarios - Prácticas docentes

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE NEED FOR A SITUATED IMPLEMENTATION OF ICT IN THE UNIVERSITY AREA

The article covers the main lines of work of the UBACyT projects from 2008 to the present, in relation to the implementation of ICT in the teaching and learning process at the higher level. The approach not only considers the teaching perspective from the use of teaching practices with the use of technology, but also articulates the elements linked to the specific contexts of the educational environment, based on current innovation needs in university education and the heterogeneity of the various emerging technologies. In this way, this reflexion proposes the need of “situated implementation” of ICT that responds to the possibilities and particularities of each university context and in there multiple dimensions.

Keywords

ICT - Situated implementation - Ungraduate - Docents practices

Introducción.

Los últimos años han puesto de relieve la tendencia creciente de diferentes tecnologías que masivamente se insertan en diferentes espacios de la sociedad. Ámbitos que históricamente no veían posibilidades sus tareas con mediación tecnológica, han comenzado a implementar y experimentar con innovaciones emergentes procedentes de campos heterogéneos como la inteligencia artificial, la cibernética, las redes, desarrollos empresariales e incluso militares. Estos escenarios se consolidan cada día más con la circulación ace-

lerada y global de tecnologías propiciadas por el mercado y enfocadas en todo tipo de contextos: comercial, laboral, gubernamental, social, entretenimiento y ocio, e incluso educativo. Sin embargo respecto del área educativa, son muchas las tensiones y posiciones que genera la inserción de la tecnología al interior de las instituciones. Tensiones que ponen en discusión no sólo los fundamentos de la educación en general, sino también el lugar que ocupa en la sociedad, sus objetivos, sus formas históricas de abordaje del conocimiento, la práctica docente, la innovación educativa, y la conceptualización del proceso de enseñanza y el aprendizaje formal e informal. Los nuevos ecosistemas de interacción tecnológica suponen una comunidad con estrategias, aproximaciones, aplicaciones y equipos de trabajo en la que sus procesos y estrategias están interrelacionadas y basadas en los factores tecnológicos disponibles (Llorens-Largo, Molina, Compan & Satorre, 2014). Por esta razón, es fundamental situar algunos interrogantes, enfocados principalmente en el nivel universitario y su macro y microcontexto inmediato. Frente a este panorama, ¿Cuáles son las necesidades y posibilidades de implementación de las TIC en el ámbito universitario? ¿Qué innovaciones pueden realizarse en el nivel superior que incidan en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Antecedentes de nuestras investigaciones.

A partir de los ejes de los proyectos UBACyT llevados a cabo por Neri y Fernández Zalazar, se han explorado los diversos usos de las TIC en estudiantes universitarios y su relación con las prácticas de estudio y aprendizaje, así como también la construcción de estrategias didácticas, en el proyecto: “Observatorio de los usos de las TICs en jóvenes ingresantes a la universidad de Buenos Aires y su relación con la construcción de estrategias didácticas” (2008-2010), donde se aportó conocimiento sobre los usos y prácticas de los alumnos con las tecnologías, que luego posibilitaron un mejor aprovechamiento de las mismas en la construcción de estrategias didácticas. En el siguiente proyecto: “Usos de las TICs en estudiantes universitarios y su relación con las estrategias de aprendizaje y estudio” (2010-2012), se profundizaron ciertas líneas de investigación y se realizó una versión mejorada de la encuesta de Disponibilidad y Usos de la Tecnología, construyéndose a partir de ella una escala que se correlacionó con El inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio - LASSI (Weinstein, Schule & Palmer; 1987). En este segundo caso se observó y corroboró una escisión existente entre el uso de las TIC en el ámbito cotidiano y su uso para la construcción de conocimiento. En la última investigación con estudiantes de la UBA: “Usos de las TICs en estudiantes universitarios y su relación con la motivación hacia el aprendizaje” (2012- 2014) se indagó las posibles relaciones entre los usos de las TICs y la

motivación hacia el aprendizaje. Constatándose cómo determinados usos de las redes sociales propician una mejor lectura crítica de la información y la posibilidad de construir en red conocimiento de manera situada. Una síntesis de dichas investigaciones se encuentra publicado en: El uso de las TICs y los estudiantes Universitarios, Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, OEI (2014). Por último, la investigación UBACyT “Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología” (2014-2017), se focalizó en el uso de las TIC por parte de los docentes en entornos cotidianos, pero específicamente su implementación en el ámbito universitario y el aspecto reflexivo del rol docente respecto de su práctica. La problemática principal tiene que ver con la inclusión efectiva de las TIC en el ámbito universitario, considerando puntualmente el impacto que produce en las diversas prácticas docentes y las dinámicas con la población estudiantil. Respecto de los ejes centrales de análisis del estudio, se encuentran las prácticas de uso de las TIC de tipo instrumental-mercantil (Benbenaste, 2007), las prácticas reflexivas de enseñanza con TIC (Fernández Zalazar, Jofre, y Soto, 2016; Fernández Zalazar, Jofre, Pisani, y Ciacciulli, 2016), y la dificultad de los escenarios de enseñanza y aprendizaje actuales en fuerte correspondencia con sus prácticas tradicionalmente instituidas y legitimadas.

Desde el comienzo de esta línea de proyectos UBACyT, la tecnología no ha dejado de innovar, siendo complejas y desafiantes las posibilidades de implementación en la educación. No obstante es necesario que se posibiliten estrategias y usos de las TIC en el nivel superior que den un salto cualitativo respecto de usos meramente técnicos o instrumentales.

La innovación

Si bien cuando hablamos de innovación se entiende a qué apunta el concepto, no es un término que presente uniformidad en su definición. Según Pavón y Goodman (1981), innovación alude al “conjunto de actividades inscritas en un determinado periodo de tiempo y lugar que conducen a la introducción con éxito en el mercado, por primera vez, de una idea en forma de nuevos o mejores productos, servicios o técnicas de gestión y organización”. Por otra parte, y añadiendo algunos elementos más, Nelson (1982) la define como el “cambio que requiere un considerable grado de imaginación y constituye una rotura relativamente profunda con la forma establecida de hacer las cosas y con ello crea fundamentalmente nueva capacidad”.

De esta forma, podemos pensar en líneas generales que la innovación supone crear algo nuevo, que esto en sí mismo es un proceso, y que logra aportar alguna mejora en los resultados, esperando un salto cuantitativo importante (Cilleruelo, 2007).

Específicamente dentro del ámbito educativo, la innovación implica realizar cambios en el aprendizaje y/o formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, para que se considere innovación educativa el proceso debe responder a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron (Sein-Echaluze, Fidalgo Blanco, y García-Peñalvo, 2014).

Por otra parte, como señala Díaz Barriga (2005), la innovación suele

ser algo que en educación funciona de manera compulsiva. Esto deja de lado las posibilidades de análisis del contexto de las prácticas docentes y a la vez lleva a implementaciones alejadas de las necesidades legítimas de los alumnos y docentes en el proceso de aprendizaje. Como consecuencia surge la resistencia de ambas partes. Por parte de los docentes la queja de la sobrecarga de trabajo y por parte de los alumnos el escaso uso de los canales que se proponen para la construcción del conocimiento. Se observa especialmente a nivel de grado que los usos que resultarían más apropiados al contexto universitario y al tipo de uso más significativo de los contenidos, queda reducido y opacado por una simple adaptación (Adell y Castañeda, 2012) donde se hace un esfuerzo de incluir tecnología con modelos, formatos e interacciones que no se adecuan al nuevo contexto ni a las prácticas conocidas por los alumnos. Ejemplos de ello son: cuando se utiliza el power point con una gran cantidad de texto a modo de resumen de clase, el escaso uso o la falta de tutoría adecuada y motivadora en los foros de discusión, la respuesta a través de canales interactivos que son poco utilizados por los jóvenes (por ej. el mail), la utilización de redes sociales sólo a modo de pizarra de anuncios, la ausencia de herramientas colaborativas para el trabajo en equipo, etc. Las herramientas y recursos son utilizados de manera cosmética pero en relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje no se ven modificadas las formas más tradicionales del modelo educativo fordista-taylorista (Neri y Fernández Zalazar, 2015)

Si tomamos como referencia el informe Horizon 2017 (Becker, Cummins, Davis, Freeman, Giesinger, & Ananthanarayanan) respecto de las tendencias en la adopción de tecnología en la educación superior, señalan cuáles serán las seis tecnologías emergentes que tendrán un impacto significativo en la educación superior en los próximos cinco años. También analizan los desafíos que esto supone y los plazos posibles para su adopción y resolución. Este informe surge del trabajo colaborativo de 78 expertos en educación superior y decanta en el mencionado documento donde se mencionan las tendencias, desafíos o retos que la adopción de la tecnología supone. A corto plazo (1 o 2 años) se dará una tendencia hacia un aprendizaje mixto y colaborativo, a mediano plazo (3 a 5 años) un interés creciente en la medición del aprendizaje junto a un rediseño del espacio de aprendizaje y finalmente a largo plazo (más de 5 años) se sitúa la innovación y el aprendizaje profundo.

Resulta de especial relevancia la mención de las categorías: “Replanteamiento del rol de los docentes” y “Combinación del aprendizaje formal e informal”, que aúnan tendencias y desafíos a la vez. Estas dos dimensiones se condicen con nuestras investigaciones donde hemos trabajado sobre la hipótesis de la escisión existente entre la tendencia a las prácticas y estrategias instrumentales-mercantiles (Benbenaste, 2007) llevadas a cabo en la vida cotidiana y la dificultad de transferencia de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la producción de conocimiento. Y por otra parte nuestra última investigación de la cual surge la necesidad de un replanteo del rol docente que articule en sus prácticas una combinación del espacio formal e informal para lograr en el alumnado un aprendizaje significativo (Salomon, 2001). Es decir, que no existe posibilidad de transformación e innovación sin un análisis de las prácticas y un docente reflexivo (que pueda producir

y trabajar con tecnología de manera apropiada y en contexto (Lave, 1991; Chaiklin & Lave, 2001; Davini, 2008)

Entendemos que el único modo de ir más allá del modelo educativo tecnocrático instrumental es a través del análisis y reflexión sobre las prácticas, lo que llevará a una forma apropiada del uso de la tecnología que involucre una mirada innovadora y lejana a las reglas o procedimientos estandarizados aplicables como fórmulas. Es a partir de aquí que proponemos una implementación de tecnología en el aula de manera situada y acorde a las posibilidades y necesidades de nuestros alumnos y docentes.

Una aproximación a un modelo situado de interacción en el aula.

La pizarra digital.

A partir de los resultados previos obtenidos en la investigación, se ha detectado un importante componente relativo a la consolidación de prácticas tradicionales en el quehacer docente. Si bien las clases en general se apoyan en la estructura de la denominada "clase expositiva", varios docentes realizan modificaciones e interacciones que posibilitan la colaboración dentro de dicho marco. Por tal razón, se estima que los docentes realizan su práctica docente con mayor comodidad y pericia en el marco de una estructura ya conocida por ellos. Mientras la innovación se halle más alejada del dominio consolidado de su tarea, más dificultades tendrán en su implementación efectiva, en particular en lo que hace al uso de redes sociales para la investigación y la difusión del conocimiento. Es en este contexto, que el equipo de investigación propone a partir de una pizarra virtual interactiva, diseñar una experiencia piloto de implementación didáctico-tecnológica.

La pizarra "Mimio Teach" consiste en un barra magnética que se adosa a cualquier pizarra rígida convencional. Funciona de manera inalámbrica sobre cualquier imagen proyectada, por lo cual basta que el docente la asocie a la notebook que utiliza para sus clases, ampliando sus recursos y sus posibilidades interactivas.

Esta implementación de la tecnología funciona como un escalón intermedio en la clase: sin ser demasiado rupturista propone niveles de innovación e incorporación de funciones colaborativas que no podrían darse en un marco de clase expositiva tradicional sin mediación tecnológica. Pero a su vez, no se aleja de manera tan acentuada de las prácticas docentes como para devenir en una resistencia explícita a su propuesta de incorporación.

Resultados de las pruebas piloto

En las pruebas realizadas, se le pidió al docente que introduzca modificaciones a sus presentaciones, habilitando dentro de la clase planificada, instancias de participación y conjunción de las distintas perspectivas de los alumnos y sus respectivos estilos de aprendizaje.

Las funciones del software "Mimio Studio" posibilitan insertar y combinar cualquier tipo de recursos tales como documentos de otros paquetes de ofimática, imágenes, videos, sitios web, etc. A su vez, se pueden crear formularios, clases, encuestas, evaluaciones, que permiten la interacción desde, por ejemplo, los dispositivos móviles de los alumnos. De esta manera, pudimos centrar el eje de la clase en función de los alumnos, teniendo en cuenta las

habilidades y competencias de los mismos, y las interacciones que pretendíamos que realicen.

Finalmente el software posibilita generar una grabación en video o sonido de la clase completa, y a su vez, la generación de un documento (PDF por ejemplo) que integra los aportes e interacciones de los alumnos. Esto quiere decir que se combina la clase planificada por el docente (con los espacios de interacción y contribución delineados) con los aportes singulares de los alumnos y grupos, en determinado contexto.

Conclusiones

A partir de los resultados previos de los proyectos de investigación hemos indagado diferentes dimensiones del quehacer educativo en el nivel superior. Entre ellos podemos mencionar: a) Los usos y consumos de las TIC en la vida cotidiana y su uso para actividades académicas, tanto para estudiantes como docentes; b) Los usos de las TIC por parte de los estudiantes y su incidencia en la motivación hacia el aprendizaje, c) el nivel de apropiación de las TIC para actividades de aprendizaje, d) el nivel de apropiación de las TIC para actividades de enseñanza por parte de los docentes; e) Las prácticas de enseñanza con y sin el uso de tecnología en el aula; y f) el lugar que ocupan las instancias de formación y ejercicio profesional en los docentes, junto al desempeño en distintos niveles de educación (grado y posgrado).

A partir de lo enumerado anteriormente, se observa que tanto estudiantes como docentes, poseen competencias de uso de la tecnología para el ámbito cotidiano, pero que las mismas no se transfieren de manera uniforme al ámbito universitario, siendo mayoritariamente, de características instrumentales-mercantiles. Es decir, que si bien en los desarrollos tecnológicos que impulsa el mercado son integrados con relativa facilidad a la vida cotidiana, no sucede lo mismo con su uso en actividades de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior. El uso académico de la tecnología que hacen tanto docentes como estudiantes, suelen ser más elementales y sin una reflexión epistemológica que posibilite con el uso de la herramienta dar un salto cualitativo en la construcción colaborativa del conocimiento. Para el caso de los docentes, aparecen resistencias referidas a la falta de dominio del recurso tecnológico y a la vez la dificultad de integrar innovaciones que sean demasiado rupturistas respecto de la práctica de enseñanza consolidada por el docente.

Por último, las implementaciones situadas suponen el análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la importancia de la actividad y el contexto de aprendizaje, que lleva de manera progresiva al estudiante a insertarse en una comunidad de prácticas sociales. Por lo tanto, las prácticas de enseñanza y aprendizaje necesitan ser coherentes y significativas delineando así, un proceso complejo y multidimensional a nivel social. Pensar la necesidad de implementación de las TIC en el ámbito universitario no supone solamente un uso técnico o instrumental de las diferentes tecnologías, sino un proceso de reflexión que responda genuinamente a los contextos futuros de inserción laboral de los estudiantes, desarrollando competencias que puedan ser transferidas y generalizables en función de las problemáticas reales tanto del ámbito educativo como profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes. ¿Pedagogías emergentes? Disponible en: https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf
- Becker, S.A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C.G., & Ananthanarayanan, V. (2017). NMC horizon report: 2017 higher education edition (pp. 1-60). The New Media Consortium.
- Benbenaste, N. (2007). Psicología del mercado y del tipo de sujeto que produce. Buenos Aires: Eudeba.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*, 13, 125-146.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cilleruelo, E. (2007). Compendio de definiciones del concepto «Innovación» realizadas por autores relevantes: diseño híbrido actualizado del concepto. *Dirección y Organización*, (34), 91-98.
- Davini, M.C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, 20(41), 4-16.
- Fernández Zalazar, D. y Jofre, C. (2016a). Análisis del uso de las TIC en la enseñanza de la Psicología. VI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología: "Promoviendo la diversidad en Psicología". Rosario. Sitio Web con información: <http://sipro2016.com.ar/>
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C. y Pisani, P. (2015). Prácticas de enseñanza y nuevos contextos. Memorias, VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina. Sitio web con información: http://www.psi.uba.ar/investigaciones/eventos_cientificos/vii_congreso_memorias/3_psi_educacional_orientacion.pdf
- Fernández Zalazar, D. y Jofre, C. (2016b). Prácticas docentes y TIC en el nivel superior. *Anuario de Investigaciones*, 23. Facultad de Psicología. En prensa. Sitio Web: <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/anuario/anuario.php>
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C., Pisani, P. y Ciacciulli, S. (2015). Aproximación a los usos de las TIC y las prácticas de enseñanza en docentes universitarios de Psicología. *Anuario de Investigaciones*, 22. Facultad de Psicología. Recuperado de <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/anuario/trabajo.php&id=898>
- Fernández Zalazar, D., y Neri, C. (2014). El uso de las TICs y los estudiantes Universitarios. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires.
- García-Peñalvo, F.J., Fidalgo Blanco, Á., & Sein-Echaluce Lacleta, M.L. (2015). Tendencias en Innovación Educativa. Paper presented at the III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2015), Madrid, España. <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/126559>
- Lave, J. (1991). La cognición en la práctica. Buenos Aires: Paidós.
- Llorens-Largo, F., Molina, R., Compañ, P., & Satorre, R. (2014). Technological Ecosystem for Open Education. In R. Neves-Silva, G.A. Tsihrintzis, V. Uskov, R.J. Howlett, & L.C. Jain (Eds.), *Smart Digital Futures 2014*. (Vol. 262, pp. 706-715): IOS Press.
- Nelson, R.R., and Winter, S. (1982). *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Cambridge: Harvard University Press.
- Neri, C. y Fernández Zalazar, D. (2015). Apuntes para la revisión teórica de las TIC en el ámbito de la educación superior. *Revista de Educación a Distancia*, 47(3). Murcia. DOI: 10.6018/red/47/3 Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/47/Zalazar.pdf>
- Neri, C. y Fernández Zalazar, D.C. (2011). Bienes de conocimientos, bienes de consumo. En Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. p. 252-255. Buenos Aires.
- Pavon, J. y Goodman, R. (1981). Proyecto MODELTEC. La planificación del desarrollo tecnológico, Madrid: CDTI-CSIC.
- Ruffinellil, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Pesquisa*, São Paulo, 43(1), p. 97-111, jan./mar. 2017. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0097.pdf>
- Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sein-Echaluce Lacleta, M.L., Fidalgo Blanco, Á., & García-Peñalvo, F.J. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 44. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/44/>

ESTUDIO DEL AFRONTAMIENTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA

García Labandal, Livia Beatriz

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este trabajo es parte de una tesis doctoral sobre afrontamiento y competencias socioemocionales en Profesores de Psicología en formación inicial. El objetivo fue analizar las respuestas de afrontamiento movilizadas en el proceso de formación en el marco de sus prácticas docentes. Es un estudio descriptivo longitudinal, cuasi-experimental. Se utilizó el Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI). Autor: Moos, Ph. (1993) Traducción y Adaptación: Isabel María Mikulic (2005). Nueva Adaptación: Isabel María Mikulic y Livia García Labandal (2015). La muestra fue de 173 profesores en formación cursantes de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, Profesorado de Psicología, UBA. Al evaluar el patrón de respuestas de afrontamiento se puede observar un perfil con un predominio de respuestas por aproximación por sobre las respuestas de evitación. Los resultados muestran que al evaluar el patrón de respuestas de afrontamiento de los estudiantes al inicio y finalización de las prácticas docentes hay un predominio de estrategias por aproximación como el Análisis Lógico y la Resolución de Problemas. Los valores más bajos pueden observarse en Aceptación o Resignación y Descarga Emocional, respuestas de evitación. En la actualidad, resulta cada más más necesario relevar las respuestas de afrontamiento producidas para generar dispositivos que favorezcan el tránsito por las prácticas.

Palabras clave

Afrontamiento - Competencias Socioemocionales - Profesores en formación - Prácticas docentes

ABSTRACT

STUDY OF THE COPING IN THE TRAINING OF TEACHERS OF PSYCHOLOGY

This work is part of a doctoral thesis on coping and socio-emotional competences in Psychology teachers in initial training. The objective was to analyze the coping responses mobilized in the training process within the framework of their teaching practices. It is a longitudinal, quasi-experimental descriptive study. The instruments used were the Coping Response Inventory (CRI). Author: Moos, Ph. (1993) Translation and Adaptation: Isabel María Mikulic (2005). New Adaptation: Isabel María Mikulic and Livia García Labandal (2015). The sample was 173 professors in training students of Special Teaching and Teaching Practice, Psychology Teaching Staff, UBA. When evaluating the pattern of coping responses of faculty students, one can observe a profile with a predominance of answers by approximation over avoidance responses. The results show that when evaluating the pattern of coping responses of students at the beginning and end of teaching practices there is a predominance of approach

strategies such as Logical Analysis and Problem Solving. The lowest values can be observed in Acceptance or Resignation and Emotional Discharge, avoidance responses. At present, it is more and more necessary to survey the coping responses produced to generate devices that favor transit through practices.

Keywords

Coping - Socio-emotional competences - Teacher in training - Teaching practices

Introducción

Este trabajo se enmarca en una tesis doctoral sobre afrontamiento y competencias socioemocionales en Profesores de Psicología en formación inicial.

Uno de los objetivos de la misma fue analizar las respuestas de afrontamiento movilizadas en el proceso de formación en el marco de sus prácticas docentes. Como ocurre con otras prácticas sociales, la docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja. Tal complejidad deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos.

Los determinantes que cruzan y hacen compleja la práctica docente impactan mucho en la tarea cotidiana. Eso hace que esté sometida a tensiones y a contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento. Por ello, el tiempo permite reconocer que, en los procesos formativos, resulta de interés diferenciar razones que den cuenta de este corrimiento a través de niveles o de escalas diferentes. Para los docentes, la educación es un fenómeno complejo y frente a esta realidad, muchas veces sienten que se quedan sin recursos para afrontar sus responsabilidades. La demanda de estrategias y herramientas es realmente alta si se trata de un docente responsable, que se hace cargo de la tarea no sólo de transmitir los contenidos conceptuales dispuestos por el currículo, sino además de cumplir con la obligación de educar para la vida.

Concepto de afrontamiento

La conceptualización de los procesos de afrontamiento es un aspecto central en las teorías actuales sobre la adaptación de las personas y el proceso de estrés que las mismas enfrentan en su vida cotidiana. El afrontamiento se enfoca como un factor estabilizador que puede ayudar a los individuos a mantener su adaptación psicosocial durante períodos de alto estrés (Lazarus y Folkman, 1986;

Moos y Schaefer, 1993).

Lazarus y Folkman (1986), proponen dos funciones principales del afrontamiento que dan lugar a dos dimensiones básicas del mismo. Las funciones a las que estos autores hacen referencia son: regular la respuesta emocional que surge a partir del problema y alterar o manipular el problema. Estas dos funciones dan lugar a dos tipos principales de afrontamiento (dirigido a la emoción y dirigido al problema), que se influyen mutuamente y que pueden potenciarse o interferirse.

1. **Afrontamiento dirigido a la emoción:** Se trata de procesos cognitivos que apuntan a disminuir el grado de trastorno emocional. Incluye estrategias como la evitación, la minimización, el distanciamiento, la atención selectiva, las comparaciones positivas y la extracción de valores positivos a los acontecimientos negativos.
2. **Afrontamiento dirigido al problema:** Estas estrategias están dirigidas a la definición del problema, a la búsqueda de soluciones alternativas, a la consideración de tales alternativas en base a su costo y a su beneficio y a su elección y aplicación.

Es posible señalar que el afrontamiento, comprende las estrategias cognitivas y comportamentales, que los individuos utilizan tanto para manejar una situación percibida como estresante, como así también, las reacciones emocionales negativas producidas por la misma. Lazarus y Folkman (1986) sostienen que el modo de afrontamiento de los individuos está determinado por sus recursos disponibles, dentro de los cuales incluyen tanto la salud y la energía física, como las estrategias de resolución de problemas, habilidades sociales, apoyo social y recursos materiales, creencias existenciales y creencias generales sobre el control. Asimismo, influyen en el afrontamiento, los condicionantes personales ya que limitan al sujeto en la utilización de los recursos disponibles.

Desde un modelo ecoevaluativo y sobre la base de éstos y otros descubrimientos relacionados (Cronkite y Moos, 1984) se propone un modelo general del afrontamiento donde los recursos sociales o contextuales y los personales se relacionan con la salud mental y el bienestar psicológico tanto directa como indirectamente, a través de respuestas de afrontamiento adaptativo (Hollahan y Moos, 1991). Además se presume que la relativa fuerza de las asociaciones predictivas en este modelo general del afrontamiento varía de acuerdo con los factores moderadores contextuales (Hollahan y Moos, 1991). En tal sentido Moos y Schaefer (1993) plantean que los procesos de afrontamiento de aproximación deberían ser más efectivos en situaciones que sean valoradas como cambiables y controlables... el estilo de afrontamiento de un sujeto necesita ajustarse con la situación.

La conceptualización que se adopta para este trabajo se presenta como alternativa a las formulaciones tradicionales de afrontamiento, dando cuenta de sus múltiples funciones y de la influencia del contexto, caracterizándolo como proceso y no como rasgo preestablecido de cada sujeto.

Tipos de respuestas de afrontamiento

Las estrategias de afrontamiento requieren, por parte de los sujetos, de la utilización de diferentes habilidades. Estas habilidades pueden llevarse a cabo individualmente, consecutivamente o en

varias combinaciones. Las estrategias de afrontamiento específicas no son por sí mismas adaptativas o desadaptativas, dado que al depender entre otros factores, del contexto, habilidades que pueden ser efectivas en una situación, pueden no serlo en otra. Asimismo, habilidades que pueden ser beneficiosas utilizadas temporaria o moderadamente pueden ser dañinas si se las usa exclusivamente. En este sentido, el término habilidades marca el aspecto positivo del afrontamiento y lo presenta como una habilidad que puede ser enseñada y usada flexiblemente de acuerdo con los requerimientos de la situación.

A partir de estas ideas, Moos y Schaefer (1986), categorizan las respuestas de

afrontamiento en ocho tipos. Éstos son:

1. **Análisis lógico y preparación mental:** Este grupo de habilidades se refiere a la posibilidad de prestar atención a un aspecto de la crisis por vez.
2. **Redefinición cognitiva:** Comprende a las estrategias cognitivas por las cuales un individuo acepta la realidad básica de una situación, pero la reestructura para buscar algo favorable.
3. **Evitación cognitiva o negación:** Implica habilidades que apuntan a negar o minimizar la seriedad de una crisis.
4. **Búsqueda de información y apoyo:** Este grupo de habilidades cubre obtener información, apoyo y orientación sobre la crisis y alternar cursos de acción y su probable resultado.
5. **Toma de acción para la resolución de problemas:** Se refiere a la toma de acciones concretas para manejar directamente una crisis o sus resultados o consecuencias.
6. **Búsqueda de gratificaciones alternativas:** Estas habilidades alcanzan los intentos de reemplazar las pérdidas involucradas en ciertas transiciones y crisis, cambiando las propias actividades y creando nuevas fuentes de satisfacción.
7. **Descarga emocional:** Estas habilidades comprenden los intentos conductuales de reducir la tensión expresando sentimientos negativos.
8. **Aceptación resignada:** Son intentos cognitivos de reaccionar al problema aceptándolo.

Estas ocho categorías comprenden los tipos de habilidades de afrontamiento, son según Moos y Schaefer (1986), las que generalmente se utilizan para manejarse en los momentos de cambios de la vida. Es importante señalar que estas estrategias raramente se utilizan en forma exclusiva. En una crisis vital es importante llevar a cabo un conjunto de tareas a desarrollar, esto requiere siempre una combinación o secuencia de estrategias de afrontamiento para hacer frente a dichas crisis.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo longitudinal, cuasi-experimental. El instrumento utilizado para evaluar la variable afrontamiento fue el Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI). Autor: Moos, Ph. (1993) Traducción y Adaptación: Isabel María Mikulic (2005). Nueva Adaptación: Isabel María Mikulic y Livia García Labandal (2015).

La consigna que se les entregó fue pensar en el problema más importante o más angustiante sucedido en el marco de las prácticas docentes durante el desarrollo de las clases. Es por ello que

los problemas percibidos están en relación con el ejercicio de la profesión docente en el espacio de formación bajo la supervisión de un profesor tutor. Los estudiantes percibían la situación estresante en el desempeño de las prácticas docentes integrada a las problemáticas que expresan y que luego han sido objeto de clasificación, categorización y análisis. Desde el modelo teórico seleccionado, lo percibido y lo real son equivalentes. La muestra estuvo constituida por 173 futuros profesores de Psicología.

Resultados

Al relevar las principales situaciones estresantes vinculadas con las prácticas docentes, luego de realizar las mismas, los 173 sujetos entrevistados refieren solamente problemas desde su experiencia como docentes. Entre los problemas mencionados se explicitan los siguientes: el 6% de los futuros profesores explicita no haber tenido problemas; el 2% explicita problemas con autoridades o directivos de las instituciones educativas en relación con el sostén de posturas rígidas o desacuerdos respecto de las intervenciones docentes; el 8% señala problemas por cuestiones institucionales relacionadas con la articulación en el trabajo con equipos intervinientes o por la integración de alumnos que presentan dificultades o con representantes legales o personal administrativo; el 14% por cuestiones referidas a las clases en relación con el diseño de la planificación, las estrategias seleccionadas, los recursos didácticos, la imposibilidad de responder a preguntas y las evaluaciones, el 24% da cuenta de problemas con colegas por desacuerdos, maltrato entre pares y con los alumnos y por clases monótonas y el 46% señala problemas con estudiantes entre los que aparecen muy marcadamente la falta de motivación y participación en las actividades propuestas, el fracaso escolar, el ausentismo, la autoagresión, la agresión entre pares y a veces con el docente, los problemas personales y de salud y aquello que tiene que ver con el contexto de procedencia de gran vulnerabilidad social

Cuando se evalúa el patrón de respuestas de afrontamiento producido por los participantes en esta muestra, se ha podido observar que hay un predominio de estrategias por aproximación como la Resolución de Problemas RP ($M=17,12$; $DE=3,66$) y el Análisis Lógico AL ($M=16,60$; $DE=3,95$). Los valores más bajos pueden observarse en Descarga Emocional DE ($M=10,23$; $DE=3,50$) y Aceptación o Resignación A ($M=10,40$; $DE=3,65$) que son respuestas de evitación.

Tanto al inicio como en la finalización de las prácticas docentes se observa un claro predominio de estrategias por aproximación. El Análisis Lógico da cuenta de los intentos cognitivos de comprender y prepararse mentalmente para enfrentar un estresor y sus consecuencias ante la situación de afrontar la situación de las prácticas docentes en futuros profesores. En este perfil su valor es alto. Y la Resolución de Problemas, otro tipo de estrategia predominante, refiere a los intentos conductuales que se caracteriza por la movilización de recursos y la realización de acciones conducentes directamente al problema, con el fin de resolverlo. En la muestra de futuros profesores relevada se evidencia la gran utilización de este tipo de respuesta.

Las respuestas por evitación presentan valores más bajos perfil de estudiantes de profesorado. Ellas son la Aceptación o Resignación

que frente a la situación de afrontar las prácticas docentes parece indicar que excede las posibilidades de los sujetos en formación inicial, de buscar estrategias para la resolución de la misma, tiende a predominar una actitud de desesperanza que sume al individuo en la resignación y aceptación de tal situación. La Descarga emocional, por otra parte, da cuenta de los intentos conductuales de reducir la tensión expresando sentimientos negativos. Esta variable parece reflejar el modo por el cual los futuros profesores en este contexto tienden a canalizar sus sentimientos negativos y la incapacidad para llevar a cabo estrategias más activas que tiendan a la resolución del problema. En estudios realizados sobre este tipo de respuesta se ha encontrado que está asociada con una baja autoestima y confianza en sí mismo (Mikulic, 1995), que constituye un factor de riesgo personal.

Mucho se ha documentado acerca de las prácticas docentes como situación estresante. La concreción de la enseñanza no se limita a programar y evaluar sino que incluye el desarrollo de habilidades prácticas para la gestión de la clase. Si bien estas habilidades progresan a lo largo del tiempo, construyendo el oficio docente, es importante generar las condiciones para aprenderlas durante la formación inicial, en las prácticas docentes, evitando que ello quede diferido de las primeras experiencias laborales.

Conclusiones

Las situaciones complejas que nos plantean las prácticas de enseñanza requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Las prácticas plantean zonas de incertidumbre, demandan conocimientos formales complejos que no se pueden adquirir sólo por imitación. No es posible recetar. Requiere de actitudes de autonomía y compromiso y de prácticos que sepan dialogar con las situaciones. Para ello hay que generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso.

Una de las principales cualidades del profesor principiante a la hora de sobreponerse a las dificultades expuestas es, su afán de superación, que le lleva a aprender por sí mismo e intentar mejorar la forma de compartir sus conocimientos con una gran capacidad de innovación. El gran interés y motivación en los futuros profesores suple falta de experiencia y lleva a que el propio docente busque la forma de mejorar su labor docente por sí mismo. Sin embargo, existe el peligro de no encontrar los mecanismos adecuados o caer en la desmotivación si la respuesta del alumnado no es la deseada (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010).

Se requiere entonces promover el desarrollo de la capacidad de aprender de los estudiantes practicantes; de trabajar en la optimización de las respuestas de afrontamiento utilizadas, de tal forma que se asuma la práctica como una oportunidad, una forma de desarrollo personal y profesional en su quehacer docente (Escobar, 2007).

El tutor de prácticas aparece como una figura nodal para brindar el andamiaje que posibilite afrontar las prácticas de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Cohen, S. y McKay, G. (1984). Social support, stress and buffering hypothesis. A theoretical analysis. In A. Baum, J.E. Singer y S.E. Taylor (Eds.): *Handbook of Psychology and Health* (Vol. 4, pp. 253-267). Hillsdale: Erlbaum.
- Cronkite, R.C. and Moos, R.H. (1984). The role of pre-disposing and moderating factors in the stress-illness relationship. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 372-393.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes. En *Acción Pedagógica* Nº 16 / Enero - Diciembre, 2007 - pp. 182-193
- Finney, J. & Moos, R. (1992). Four types of theory that can guide treatment evaluations. In H. Chen & P. Rossi (Eds.), *Using theory to improve program and policy* (pp. 15-27). New York: Greenwood Press.
- Fleishman, J.A. (1984). Personality characteristics and doping patterns. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 229-244.
- Fondón, I., Madero, M. y Sarmiento, A. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. En *Formación Universitaria* Vol. 3(2), 21-28(2010).
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. España: Siglo XXI.
- Hollahan, C.J., Moos, R.H. (1991). *Life Stressors. Personal and social resources, and depression: a 4 years structural model*. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 31-38.
- Hollahan, C., & Moos, R. (1990). *Life stressors resistance factors, and improved psychological functioning: An extension of the stress resistance paradigm*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 909-917.
- Hollahan, C., & Moos, W. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 946-955.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Moos, R.H. & Schaefer, J. (1993). *Coping resources and processes: Current concepts and Measures*. En: Goldberg, L. & Breznitz, S. (Eds): *Handbook of stress. Theoretical and clinical aspects*. 2nd ed. The Free Press. New York.
- Moos, R.H. y Billings, A.G. (1982). *Conceptualizing and measuring coping resource and processes*. En Goldberg, L & Breznitz, S. (Eds.) *Handbook of stress. Theoretical and clinical aspects*. New York. Macmillan.
- Schön, D. (1983). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. (2011). La Residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R y M Negrín (comps.) (2011). *Prácticas y Residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino ediciones.
- Sicre, E., Casaro, L. (2014). Estrategias de afrontamiento en estudiantes de Psicología. En *Revista de Psicología*, 10 (20).
- Thoits, P.A. (1986). *Social Support as coping assistance*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54 (4), 416-423.
- Thoits, P.A. (1985). Social support and psychological well-being: Theoretical possibilities. En I.G. Sarason y B.R. Sarason (Eds.), *Social support: Theory, research and applications*. Boston: Martinus Nijhoff.
- Toledo Pereira, M. (2006). Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. En *Revista de Orientación Educativa* V20 Nº38, pp 105-116, 2006.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. VOL. 13, Nº 1 (2009). ISSN 1138-414X.

ESTUDIO DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN EL NIVEL SUPERIOR

García Labandal, Livia Beatriz; Meschman, Clara Liliana; Garau, Andrea
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Se presentan los resultados de la investigación realizada en un PROINPSI en Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, Profesorado de Psicología, UBA. Se relevaron y analizaron conceptualizaciones y significados atribuidos a las prácticas evaluativas en profesores de psicología que se desempeñan en el nivel superior. Atendiendo a que la calidad de la Educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación, las dimensiones consideradas revisten valor en términos de indicadores de calidad del proceso formativo. La metodología cuali-cuantitativa, con diseño descriptivo. Los instrumentos son la Entrevista Estructurada sobre Prácticas de Evaluación en Profesores de Psicología (EPEP) y una Guía para Análisis de Instrumentos de Evaluación. La muestra fue 162 Profesores de Psicología en ejercicio en los años 2016 y 2017. Los resultados dan cuenta de la evaluación de los aprendizajes como práctica compleja y multidimensionada que convoca a la reflexión sobre la praxis. Tradicionalmente solapada con funciones de acreditación y certificación no logra manifestar aun su potencialidad como herramienta que facilite la comprensión de los procesos situados en cada contexto singular de enseñanza y aprendizaje. Aparecen rasgos de innovación que ameritan profundización aunque coexisten con conceptualizaciones y significados arraigados en formatos más tradicionales orientados a la verificación lineal de lo enseñado.

Palabras clave

Evaluación - Conceptualizaciones - Competencias evaluativas - Profesores de Psicología

ABSTRACT

STUDY OF EVALUATIVE PRACTICES IN PSYCHOLOGY PROFESSORS IN THE HIGHER LEVEL

The results of the research carried out in a PROINPSI in Special Teaching and Teaching Practice, Professor of Psychology, UBA, are presented. Concepts and meanings attributed to the evaluative practices in psychology professors who work at the higher level were surveyed and analyzed. Given that the quality of education depends, to a large extent, on the rigor of the evaluation, the dimensions considered are valuable in terms of quality indicators of the training process. The qualitative-quantitative methodology, with descriptive design. The instruments are the Structured Interview on Evaluation Practices in Psychological Teachers (EPEP) and a Guide for Analysis of Evaluation Instruments. The sample was 162 Professors of Psychology in practice in the years 2016 and 2017. The results show the evaluation of learning as a complex and multidimensional practice that calls for reflection on praxis. Traditionally

overlapping with accreditation and certification functions does not yet manifest its potential as a tool that facilitates the understanding of the processes located in each specific context of teaching and learning. They appear features of innovation that warrant deepening even though they coexist with conceptualizations and meanings rooted in more traditional formats oriented to the linear verification of what has been taught.

Keywords

Evaluation - Conceptualizations - Evaluation competences - Psychology teachers

Introducción

El presente trabajo se enmarca en un PROINPSI denominado El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación (2013-2014) desarrollado en la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la UBA. Se investigó, en una primera etapa la formación de competencias nodales que posibilitan el desempeño docente requerido en el aula en el escenario actual de la educación superior, las competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas.

Los antecedentes permitieron perfilar la relevancia que reviste la dimensión evaluativa en particular motivando una segunda fase de indagación centrada en relevar y analizar las conceptualizaciones y significados atribuidos a las prácticas evaluativas en profesores de psicología que se desempeñan en el nivel superior.

Las competencias evaluativas

La competencia evaluativa remite a la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos. Implica el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas, saber intervenir, buscando los indicadores que expresen que el sujeto ha logrado los objetivos educacionales. Incluye la capacidad para concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que estos deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje (Toledo, 1994; Perrenoud, 2004). Comporta la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos, su capacidad para usar un amplio campo de conocimientos respondiendo con experticia a las demandas situacionales. Implica la capacidad de captar la información significativa y multidimensionada que se juega en la clase, su inmediata y precisa interpretación así como el planeamiento estratégico de acciones acordes con lo que el escenario y los actores presentes demandan.

Paralelamente incluye la capacidad para -conforme las variables

contextuales lo indican- orientar las intervenciones hacia la intencionalidad y metas formuladas o reformuladas enriqueciendo la propuesta. El profesor evidencia competencia metacognitiva cuando es capaz de anticipar cursos de acción, cuando puede prever efectos y esgrimir capacidad estratégica para satisfacer las demandas que presenta el devenir del proceso de la clase.

Los datos obtenidos permiten pensar que estos componentes competenciales de la intervención docente constituyen aspectos de lenta y gradual formación, evidenciando ser aquellos en los que los dispositivos de formación deberían focalizar mayor atención orientando renovadas herramientas para su incentivo y consolidación.

Metodología

La presente investigación se enmarca en una metodología cuali-cuantitativa en función de su adecuación para la comprensión de problemas educativos. Se implementa un diseño descriptivo.

Se ha diseñado una batería específica, para la recolección de los datos, integrada por los siguientes instrumentos: *Entrevista Estructurada sobre Prácticas de Evaluación en Profesores de Psicología* (EPEP). Autoras: García Labandal, Livia; Meschman, Clara y Garau, Andrea (2015) y *Guía para Análisis de Instrumentos de Evaluación*. Autoras: García Labandal, Livia; Meschman, Clara y Garau, Andrea (2015). Se administraron a 162 Profesores de Psicología en ejercicio en los años 2016 y 2017.

Se presentan a continuación las categorías de análisis construidas en consonancia con el marco teórico y el estado del arte de fundamento, a partir de las cuales se analizan los datos recogidos.

Definición de Categorías y dimensiones de análisis

1- Conceptualizaciones de los profesores de psicología en torno a la evaluación y a sus prácticas e instrumentos de evaluación prevalente

Litwin (1998) establece distintos significados prevalentes en torno de la evaluación de los aprendizajes. La mayoría de ellos refiere a procesos ligados a “*apreciar, estimar, juzgar, atribuir valoración*”. De modo no tan evidente cursan mutuas relaciones entre aprender y enseñar en contextos situados con alta incidencia sobre las prácticas docentes y en particular sobre las prácticas evaluativas. Serrano Sánchez (2010) afirma que el modelo del “Pensamiento de profesor” (*Teacher thinking*) perfilado en la comunidad científica desde 1975 establece un corte diferencial con modelos explicativos previos de corte conductual. Este enfoque procura conocer los procesos de razonamiento del profesor acaecidos en el transcurso de su actuación profesional en tanto sujeto reflexivo que asume decisiones, emite juicios, desarrolla creencias. Se asume en consecuencia que los pensamientos del profesor orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979a; Shavelson y Stern, 1983).

Si bien estos desarrollos han generado líneas diversas podría afirmarse que existe relación próxima entre los conocimientos, las creencias, concepciones, conocimientos subjetivos generados a partir de experiencias situacionales específicas (Moreno Moreno y Azcárate Giménez, 2003 citado en Serrano Sánchez, 2010).

En el presente estudio se toma la noción de “*conceptualizaciones*”, en una línea compatible con autores como Caravita y Hallden (1994)

en sus desarrollos en la frontera entre la Psicología Cognitiva y los Enfoques Socio-culturales del Cambio y Desarrollo Conceptual. Las “concepciones” son estructuras estables, profundas, implícitas en gran medida, pero que conforman matrices basales de muy lenta y difícil transformación en el desarrollo personal. Son conjuntos de conocimientos y creencias arraigados y sostenidos como marcos referenciales de la comprensión y percepción de la realidad. Ambas se imbrican conformando teorías implícitas que a su vez se entrelazan con teorías científicas propias de la disciplina psicológica, de la pedagogía y la didáctica de la psicología. Las teorías implícitas no están conformadas por conceptos aislados, se manifiestan como un conjunto medianamente interconectado de conceptos, diferente al de las teorías científicas. Resulta de ese modo que “Las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo” (Rodrigo, 1994:39) “... y construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social” (Rodrigo y otros, 1993:117). En tanto incidentes sobre la práctica de enseñar, las conceptualizaciones acerca de la evaluación, sus procesos y herramientas son considerados objeto de indagación.

2- Relaciones entre Evaluación y Aprendizajes

Explorar las relaciones que establecen los profesores entre ambos procesos resulta de interés toda vez que suelen ser asumidas como aspectos escindidos; con frecuencia la administración de un examen es entendida como “corte” en el proceso. Paralelamente se suele atribuir escasa relevancia a la retroalimentación que la práctica evaluativa puede ejercer sobre las condiciones, resultados y procesos de aprendizaje. Dimensiones como el valor del éxito o del fracaso; las habilidades y estrategias de resolución de la instancia examinadora, la incidencia de las experiencias previas sobre las disposiciones de aprendizaje suelen ser escasamente percibidas por los profesores. Profesores y estudiantes suelen entenderlas como prácticas diferenciadas y escindidas.

Distintos autores abonan a la discusión respecto de esta categoría de análisis. Por ejemplo Mc Donald; Boud & Gonczi (2000) señalan que la evaluación es un estímulo relevante para el aprendizaje toda vez que provee información sobre la evolución en términos de logros y dificultades en la apropiación de habilidades y saberes. Prevalece en esta significación la perspectiva de la evaluación como dispositivo de comunicación que esclarece la toma de decisiones de profesores y estudiantes, resultando una vinculación de clara consustanciación.

Feeney (2013) destaca que las decisiones responden a juicios o valoraciones que resultan del análisis de la información disponible en base a ciertas condiciones, criterios, modelos de intervención y principios de procedimiento y recupera a Perrenoud (2004) en su afirmación de que siempre se evalúa para actuar.

Nombrada como campo de controversias y paradojas, la evaluación ejerce un efecto de “inversión” o trastrocamiento sobre los significados atribuidos por docentes y alumnos y sobre las prácticas evaluativas desarrolladas (Diaz Barriga, 1993; Litwin, 1998).

Diaz Barriga (1993) señala que la evaluación, en sus desvíos, in-

vierte problemas de carácter social en pedagógico didácticos, así como el debate psico educativo suele ser reemplazado o enmascarado por perspectivas técnico instrumentales que se imponen desvirtuando otros significados.

Paralelamente Litwin (1998) señala que ciertas prácticas evaluativas tradicionales y consolidadas suelen reemplazar el interés genuino del alumno por aprender, su “deseo de saber”, anteponiéndose la necesidad de aprobar. Se descuidan, así aspectos de la implicación del estudiante en su propio proceso de desarrollo. En la tensión constitutiva que encierra todo proceso educativo entre una voluntad normalizadora y otra tendiente a la liberación y autonomía del otro, en la interacción pedagógica se despliegan sentidos múltiples vinculados con un discurso singular del docente que habilita, juzga, incentiva, sanciona, reprueba, premia, etc. A su vez la co construcción recíproca emergente facilita u obtura comportamientos, representaciones y discursos que si bien cursan por fuera de la evaluación formal revisten una importancia sustantiva sobre los procesos de subjetivación que se desarrollan en el ámbito educativo (Mancovsky, 2011).

3- Incidencia de la Capacitación pedagógica sobre las prácticas evaluativas

Mc Donald, Boud & Gonczi (2000) señalan que los aspectos relativos a la evaluación no suelen ser incluidos de modo sistemático en la formación profesional docente, al tiempo que no se le otorga la relevancia que este proceso demanda. En esa línea alertan acerca del efecto nocivo de las “malas prácticas” evaluativas sobre los sujetos y sus aprendizajes - de peso superior a cualquier otro aspecto relativo a la enseñanza.

Paralelamente se suele considerar de bajo impacto en la formación docente la capacitación esporádica sobre tópicos específicos escindidos del ámbito experiencial de desempeño.

García Feijoo & Eizaguirre (2016) en un trabajo de investigación reciente llevado a cabo en la Universidad de Deusto - presentado en el Foro Internacional de Innovación Universitaria - relevan los modelos mentales prevalentes del profesorado universitario, destacando que el principal desafío expresado es aquel que se vincula con la percepción del profesor en relación a “su falta de preparación” para responder a las demandas de los sujetos y contextos actuales que le impone la educación en el nivel superior. Considerados aspectos que revisten interés sobre el tópico bajo investigación se releva la presencia o ausencia de dispositivos de Capacitación recibidos, las conceptualizaciones vinculadas a la incidencia de las mismas sobre la transformación de la práctica desde la perspectiva de los propios docentes, así como la valoración positiva o irrelevante atribuida a la misma.

4- Dimensión temporal de la práctica evaluativa

Desde la tradicional consideración de tipologías en relación con los momentos de implementación tales como *evaluación inicial /diagnóstica, evaluación procesual, sumativa/ de cierre*, etc. se perfila una clara vinculación entre las prácticas evaluativas y las intencionalidades implicadas conforme el devenir temporal del proceso de aprendizaje. Las conceptualizaciones del profesor en relación a si se trata de un proceso permanente, si se considera al monitoreo de

la comprensión con impacto sobre la información que se releva, si la evaluación es entendida como un etapa prescripta al cierre de un proceso de acreditación, aportan información acerca de la prevalencia de una percepción integradora o más bien fragmentada de la práctica evaluativa. Con frecuencia la pregnancia de una calendarización institucional arbitraria impregna la intencionalidad de la práctica docente despojándola de otros sentidos que seguramente albergan potencialidades respecto de la gestión de los aprendizajes y la mejora de la intervención de enseñanza. En línea con Feeney (2013) se asume que una evaluación formativa o procesual contribuye a que el profesor clarifique el sentido de las actividades que propone y explicita aspectos relativos a la intencionalidad de su práctica (Camilloni, 2004).

5- Instancia de devolución como retroalimentación del proceso de aprendizaje

La retroalimentación ejerce un rol determinante que a menudo es minimizada (Mc Donald, Boud & Gonczi, 2000). Comprender a la evaluación como un proceso entramado con las prácticas de enseñanza a lo largo de todo el periodo temporal implica diseñar dispositivos al servicio de la retroalimentación y el incentivo de la autorreflexión crítica. La competencia metacognitiva es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como para reajustar sus acciones cuando esto sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y facilita estrategias para hacerlo. La metacognición como monitoreo evaluativo de la cognición requiere sin duda operaciones avanzadas, más aún cuando se trata de aprendices mayormente noveles dada su escasa o nula formación o experiencia docente previa. Flavell (1976) definió el concepto de metacognición utilizando dos enfoques, uno referido al conocimiento sobre los propios objetos y procesos cognitivos y el otro focalizado en el control que es posible ejercer sobre la propia cognición. De allí su profundo valor para la orientación de la mejora del desempeño personal y profesional. En esta dimensión, desde la intervención del profesor a través de la facilitación de la devolución se juegan alternativas ligadas a la generación de oportunidad de nuevos aprendizajes, a la promoción de la implicación y de la autoagencialidad del sujeto respecto de sus propias estrategias de aprendizaje. El pasaje de un posicionamiento heterónimo hacia una progresiva autonomía respecto de la gestión de los aprendizajes depende en gran parte de la conceptualización que sostiene el profesor al respecto, en tanto orienta sus prácticas conforme a las mismas.

6-Habilidades que se dinamizan a través de la evaluación

La evaluación reclama un viraje sostenido y progresivo que se aleje de la mera recuperación de contenidos y se oriente hacia la recolección de evidencias diversas sobre logros, avances, etc. que los alumnos han podido construir a partir de su interacción en contextos y entornos diversos de aprendizaje.

Malpica (1996) adhiere a una noción de competencias en la que se privilegia el desempeño entendido como la expresión de los recursos que pone en juego un sujeto cuando lleva a cabo una actividad (en sentido amplio), y pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto

debe hacer con lo que sabe, no sólo en términos de conocimientos, sino a partir de sus capacidades para el afrontamiento de situaciones y actitudes en un marco contextual en el que el desempeño es relevante para la profesión. En el presente estudio se abona a una perspectiva integrativa de los aprendizajes promovidos y alcanzados, que recupere la complejidad de los procesos dinamizados, su valor en tanto contextualización y potencialidad de transferencia. Desde la tipología de habilidades cognitivas se toma la clasificación de (Weinstein y Mayer, 1986), la cual permite analizar los procesamiento de información en función del grado de complejidad y desafío cognitivo que revisten.

7-Criterios de evaluación

La evaluación *referida a criterios* hace mención a la obtención de información sobre el dominio de conocimientos, destrezas y habilidades específicas alcanzado por un grupo de estudiantes en función de las pautas establecidas a priori por el docente. Indica el rendimiento de un individuo en relación con un estándar o patrón; es decir que establece una comparación entre un resultado y el objetivo de aprendizaje preestablecido. En síntesis permite obtener información acerca del grado en que una meta de enseñanza ha sido alcanzada (Celman, 1998). Celman y Litwin (1998) acuerdan en que los criterios de evaluación son todas aquellas normas que se determinan antes de iniciar el proceso de enseñanza y que se toman como base para valorar el rendimiento de los alumnos. En consecuencia es posible afirmar que expresan dimensiones del objeto evaluado y como tal debe ser explícito y deben ser consensuados en la diada docente alumno. Cabe mencionar que el evaluador construye los criterios en función de sus concepciones y del propósito de la evaluación, en forma consciente o implícita. Considerada una dimensión de incidencia sobre las oportunidades habilitadas al autoaprendizaje del alumno y a su agencialidad y autonomía para regular sus estrategias de aprendizaje es considerado un aspecto de interés en la presente investigación.

8-Innovación en las prácticas evaluativas o prevalencia de modelos instituidos en una tradición de “medición de resultados”

Mc Donald; Boud & Gonczi (2000) señalan los desafíos que se perfilan sobre las practicas evaluativas y el requerimiento de respuestas innovadoras que reclama el sistema educativo universitario. Algunos de los aspectos bajo análisis residen en las conexiones -no suficientemente exploradas - entre aprendizaje y evaluación, en la necesidad de focalizar la evaluación en el desempeño, las capacidades y competencias, así como la necesidad de extender los sistemas externos de evaluación institucional.

9- Agentes involucrados

Se relevan sujetos considerados en la práctica evaluativa en función de identificar agencias, responsabilidades, roles asumidos y atribuidos, matrices interagenciales emergentes o ausentes, etc. Tanto para la promoción de prácticas integracionistas, como para la generación de políticas inclusivas dirigidas a reducir la exclusión social, distintos especialistas entienden que resulta crítico desarrollar modos de comunicación y coordinación entre los distintos

agentes y las distintas instituciones educativas que toman parte en estas políticas, las cuales se encuentran reclamando cambios sociales importantes.

Resultados

Se presentan a continuación - sobre la base de las categorías y dimensiones de análisis definidas y al análisis de contenido realizado - los núcleos de sentido prevalentes.

1.Conceptualizaciones de los profesores de psicología en torno a la evaluación y a sus prácticas.

Prevalece en la mayoría de los profesores indagados una conceptualización de la evaluación como *proceso o herramienta* ligados a “*apreciar, estimar, juzgar, atribuir valoración*”. De modo no tan evidente cursan mutuas relaciones entre aprender y enseñar en contextos situados. El 79% de las opiniones considera a la evaluación parte del proceso y proceso global; el 80% señala que su función es la verificación de aprendizajes y acreditación de saberes.

Se observan recurrencias que asumen a la evaluación como *parte de un proceso*, aunque cuando se intenta explicar esta conceptualización se hace referencia a las instancias instituidas en el cronograma escolar con el objetivo de acreditar saberes (los parciales, los exámenes, el final). Una profesora afirma que “las instancias son el proceso” y otra que “el examen es la evaluación”. Queda evidenciado en estas inconsistencias entre la conceptualización y la manera de afrontar la práctica el peso atribuido a la función certificadora y acreditativa de la evaluación, así como la relevancia de la instancia de cierre. Esto coincide con la ausencia de evidencia de procesos de recolección de información continua para la toma de decisiones que permita acceder a un conocimiento profundo y singular de la situación pedagógica.

Paralelamente se advierte cierta tensión entre verbalizaciones que aluden a conceptualizaciones cercanas al carácter “integrador” de la evaluación y persistencia de instancias escindidas del proceso de enseñar y aprender, más cercanas a la acreditación y la calificación.

Cabe mencionar que en el material recogido aparece mención a la escasa valoración que atribuye el alumno a la instancia de evaluación en tanto aprendizaje, advirtiéndose modalidades estratégicas que persiguen la aprobación en detrimento de la profundización del conocimiento, el placer por estudiar, la mejora de las habilidades o la satisfacción ante el logro. Indudablemente tanto para profesores como para estudiantes la función de certificación como instancia de cierre continúa teniendo una alta representación. Se advierte en línea con lo expuesto que el foco sobre la enseñanza prevalece por sobre el del aprendizaje en tanto se piensa a la evaluación como “cierre de la unidad” por ejemplo o como “verificación sobre lo enseñado” según las voces de los actores.

Algunas verbalizaciones hacen mención a la “gradualidad” a lo largo del proceso, aunque se manifiesta preocupación en relación con las grandes dificultades que se manifiestan y persisten en el examen final, poniendo en duda la eficacia de la estrategia didáctica, toda vez que el “cierre” de la cursada manifiesta índices de dificultad importantes para los alumnos. Aparecen dispositivos interesantes, tales como coloquios o debates de intercambio entre pares a

lo largo del proceso, aunque los profesores expresan que luego la instancia final no resulta satisfactoria. Estas discontinuidades entre modalidades y recursos seguramente ameritan revisiones al servicio de la mejora.

Interrogados los profesores acerca de problemas que advierten en sus prácticas evaluativas con frecuencia, la referencia directa alude a los déficits de los alumnos; se citan sus dificultades en comprensión lectora, la falta de dominio de habilidades de escritura, la baja comprensión textual, la tendencia a la reproducción memorística, falta de lectura, falta de compromiso, poco interés entre otras. Es necesario considerar que el 69% de los entrevistados tiene más 5 (cinco) años de antigüedad en la docencia, el 68% se ha recibido hace más de 8 años y el 51% tiene más de 5 años de antigüedad en la institución.

No aparece en el material relevado referencia a la necesidad de innovación de las prácticas de evaluación o a la pregunta respecto de la calidad de los dispositivos de enseñanza y su adecuación a los perfiles de estudiantes que cursan en el nivel. Solo el 30% afirma que la evaluación aporta información sobre las propias estrategias didácticas y el 31% alude a que una de sus funciones es la de aportar elementos para la autoevaluación del profesor. Si bien desde el ámbito de la formación docente universitaria actual se perfila en agenda el interés sobre las competencias metacognitivas no se advierten aun indicios de revisión de prácticas tradicionales ligadas a la recuperación de información en consonancia con sobrecarga respecto del valor de los datos recabados en tanto “dictamen” sobre el desempeño del alumno, con baja percepción o disposición al análisis acerca de la incidencia de las prácticas de enseñanza sobre el mismo.

2.Relaciones entre Evaluación y Aprendizajes

Si bien aparecen valoraciones referidas a la mutua vinculación entre evaluación y aprendizaje no siempre aparecen argumentaciones que expliciten los modos particulares en que estas vinculaciones suceden. La mayoría de los profesores coincide en que los aprendizajes promovidos procuran la apropiación conceptual, la incorporación de contenidos, la articulación teórica práctica. Indudablemente el campo de las Humanidades y Sociales convoca un tipo de saber muy anudado a la perspectiva de los autores y las fuentes, quedando el desafío planteado en cómo promover una apropiación significativa evitando la reproducción memorística y descontextualizada. La presencia de preguntas de recuperación conceptual en instrumentos semi estructurados, la elaboración de monografías y el análisis de material fílmico conforme los marcos conceptuales abordados en clase evidencian consistencia con el escenario planteado quedando pendiente el desafío de lograr operaciones cognitivas de mayor complejidad acordes con el pensamiento crítico reflexivo y argumentativo. Un profesor entrevistado alude al “exceso” de transposición didáctica, así como a cierta rutinización de las prácticas.

En este sentido los profesores expresan que cuando se introducen instrumentos innovadores los alumnos manifiestan resistencia dada la escasa familiaridad con pruebas de “razonamiento crítico, de elaboración, de argumentación ante posturas”, etc. Como dato de interés aparecen estrategias que incluyen la producción grupal,

auspiciando modalidades de aprendizaje colaborativas más innovadoras que podrían representar un valor de aprendizaje adicional superador del enfoque tradicional. Se advierte a partir de este hallazgo un campo fecundo para la promoción de prácticas de co evaluación, aun incipientes.

Del mismo modo aparecen instrumentos destinados a la transferencia de saberes tales como el análisis de casos y la resolución de problemas, aunque en el marco de simulaciones didácticas. En menor proporción pero de aporte a la complejidad de los aprendizajes aparecen evaluaciones centradas en el diseño de un proyecto. En línea con esta escasa presencia se infiere una baja incentivación de habilidades ligadas a la generatividad o a la producción autogestiva del alumno, prevaleciendo pruebas de respuestas a preguntas o ejercicios altamente centrados en la labor áulica (“lo visto en clase”) o altamente direccionados a través de las consignas.

La mayoría de los profesores entrevistados reconoce el uso de criterios de evaluación. Sin embargo con frecuencia éstos - según el significado atribuido - hacen referencia a pautas institucionales y/o a la estructura del instrumento de evaluación implementado. No se evidencia la conceptualización del criterio de evaluación como estándar de producción que oriente y promueva el mejor desempeño en el estudiante. Esta línea de pensamiento en tanto enfatiza la autoagencialidad del estudiante en su aprendizaje requiere de un fuerte trabajo previo a la evaluación de apropiación y significación de los criterios que le permitan - según las habilidades a desarrollar - lograr una producción con buenos niveles de logro y ajustada a sus niveles previos y a su mejora. El desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes a partir de las prácticas evaluativas constituye uno de los pilares de la evaluación auténtica basada en la autoevaluación. Instrumentos como las Rubricas y las listas de cotejo abonan en el mencionado sentido, aunque con escasa presencia en la muestra analizada en el presente estudio.

En otro orden de habilidades, pero en atención a la importancia que se le atribuye en la agenda universitaria actual a la formación del “ser”, cabe mencionar que muchas opiniones de los profesores hacen referencia a componentes ligados a la responsabilidad, la ética y el compromiso que implica la evaluación. Sin embargo no aparecen significaciones que aludan al impacto de la misma sobre los aspectos personales, subjetivos del sujeto en formación (por ejemplo impacto del éxito y del fracaso escolar, la promoción de estrategias de afrontamiento para mejores desempeños, el impacto de trayectorias y aprendizajes previos, etc.).

Otro aspecto de baja mención es la atención a la diversificación de estrategias evaluativas conforme las singularidades de los estudiantes. El material recabado es consistente con el sesgo “normalizador de la educación” asumiendo cierta uniformidad en las prácticas evaluativas. No aparecen en los profesores contenidos relativos a estrategias que habiliten diferentes o particulares tiempos de aprendizajes o a la necesidad de evaluaciones personalizadas o con mayor grado de autogestión y autorregulación por parte del estudiante o fuera de la agenda escolar.

3.Incidencia de la Capacitación pedagógica sobre las prácticas evaluativas

Respecto del valor atribuido a la Capacitación pedagógica se ob-

serva consenso en cuanto a su aporte significativo. En particular lo que se pondera positivamente es el ámbito de intercambio con pares en función de reflexionar sobre las dificultades de las prácticas. Considerando el acto de evaluar como esencialmente subjetivo e interpretativo, se asume que al compartir posturas evaluativas, los profesores pueden repensar y reconstruir sus significados, reorganizando su hacer de forma crítica y abriendo nuevas posibilidades. Posturas socio histórico culturales han destacado el valor de la reelaboración de lo que cada sujeto trae al colectivo y lo que es capaz de aprender, de construir, a partir de la interacción con otros. Sin embargo también se advierte desde la perspectiva de los profesores escasos espacios colaborativos - en el quehacer cotidiano situado - destinado al análisis conjunto entre docentes sobre los resultados de las evaluaciones. Se perfila la evaluación como acto "a solas" al interior de cada asignatura o espacio curricular. Estos hallazgos cobran valor en confrontación con desarrollos actuales que destacan la relevancia de la evaluación formativa (que se espera emergente) construyéndose a partir de procesos de diálogo sobre la evaluación, sobre los aprendizajes y sobre la enseñanza. Paralelamente aparecen verbalizaciones que explicitan que la responsabilidad del diseño de los instrumentos y la modalidad de evaluación es una función centralizada que recae en el jefe de cátedra, dificultándose la apropiación de la estrategia y el ajuste a las necesidades del grupo clase en el que se implementan los instrumentos en forma uniforme.

4. Instrumentos de Evaluación utilizados de manera preponderante

Respecto de los instrumentos de evaluación más utilizados y su estructura se relevó lo siguiente:

- a. Considerando el grado de estructuración** el 96% utiliza pruebas semi o no estructuradas (Cuestionarios-Resolución de casos y Portfolios en minoría) y el 4% estructuradas (Del tipo múltiple choice o Verdadero-Falso)
- b. Considerando la modalidad de presentación** el 99% expresa que utiliza evaluaciones en modalidad escrita y el 1% oral.
- c. Considerando el número de participantes** prevalece la modalidad individual en un 81% y un 19% utiliza trabajos prácticos grupales.
- d. Considerando el grado de innovación** el 80% refiere instrumentos de evaluación más tradicionales y el 20% menciona resolución de casos y uso de Portfolios.
- e. Considerando la potencialidad** como dinamizadores de diferentes habilidades cognitivas del tipo de **Evaluaciones Semiestructuradas** aparecen en forma prevalente aquellas que se organizan sobre la base de cuestionarios estructurados en base a preguntas y consignas orientadoras que guían la respuesta del estudiante; un 50% aproximadamente se orienta a promover habilidades complejas como el pensamiento crítico, el análisis y la argumentación con fundamento empírico o bibliográfico. Una minoría de estos promueve el desarrollo de habilidades generativas o de producción autogestiva a cargo del estudiante a través de la elaboración o diseño de Talleres, Planificaciones, Proyectos, Informes y Planes de Investigación. En casos excepcionales Se incluyen algunas preguntas/consignas en relación a temas en

agenda de investigación actual. Los más frecuentes buscan a la articulación entre autores, la resolución de pequeñas situaciones o viñetas.

Los que se organizan sobre la base de casos presentan un recorte de información situacional y suman preguntas que abonan a dimensiones problematizantes. En algunos casos se incluyen consignas que promueven el desarrollo de la comprensión e interpretación de información bibliográfica y operaciones de comprensión/interpretación textual.

Una minoría solicita representaciones gráficas como redes conceptuales para que el alumno elabore a partir de bibliografía trabajada en clase, entendiéndose su aporte a la jerarquización y reorganización conceptual.

En el otro 50% de la población indagada es posible observar que aún persisten modalidades de evaluación que remiten a preguntas básicas que sólo abonan a la recuperación de la información tal como ha sido presentada en clase en ausencia de reelaboración o análisis crítico o argumentativo. Este hallazgo convoca la atención toda vez que se trata de profesores con formación pedagógica diversa y que refiere haber recibido capacitaciones sobre el tema de evaluación.

Las **Evaluaciones Estructuradas** constituyen una minoría y asumen el modelo de a pruebas de completamiento, elección de verdadero falso y selección ante opción múltiple remitiendo al desarrollo de habilidades básicas como recuperación de información.

Conclusiones

La evaluación de los aprendizajes es una práctica compleja, multidimensionada que convoca a la reflexión sobre la praxis. Tradicionalmente solapada con funciones de acreditación y certificación no logra manifestar aun - en el marco de lo encontrado en el presente estudio- su potencialidad en cuanto a herramienta que facilita la comprensión de lo que ocurre en la situación de enseñanza y aprendizaje en contexto. Aparecen rasgos de innovación aunque coexisten con formatos más tradicionales que procuran verificar lo enseñado. Dentro de las fortalezas observadas se advierten formas de evaluación que incluyen la dimensión de lo grupal, por ejemplo, si bien aún poco sistematizadas, pero con valoración positiva por parte de los docentes de los espacios colaborativos entre pares.

Otra fortaleza se centra en la promoción del diseño de proyectos y la realización de debates a lo largo del proceso de enseñanza. Paralelamente el 50% de la población ha acompañado evidencia de instrumentos que promueven el desarrollo de operaciones cognitivas de nivel superior y la transferencia de los aprendizajes. Otro aspecto de interés refiere a la instancia de devolución posterior a la evaluación, en tanto la mayoría propicia un espacio para llevarla a cabo, tanto a nivel global como individual. Se asume que esta estrategia va en línea con la gestión de autoagencialidad en el estudiante y control de sus procesos de apropiación de conocimiento y de sus alcances y obstáculos.

Respecto de las debilidades se observa la persistencia de una visión *normalizada* de la evaluación, muy anudada a las instancias institucionales de acreditación y a través de modalidades de evaluación tradicional, que poco contribuirían a la retroalimentación

del proceso de aprendizaje y enseñanza. Aquí cabe mencionar que recurrentemente los obstáculos fueron situados prevalentemente en las dificultades de los estudiantes con escasa reflexión o implicación sobre la práctica docente didáctica y evaluativa. La evaluación así cumple su función de certificación de saberes pero poco aporta a la toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes atendiendo a las particularidades del grupo clase. Por ejemplo cabe mencionar la baja o nula mención a las singularidades de los estudiantes, y a la necesidad de ajuste de estrategias conforme un contexto de diversidad creciente. Paralelamente se perfila la evaluación como acto "a solas" al interior de cada asignatura o espacio curricular abriéndose cierto horizonte de posibilidad que contemple el intercambio entre equipos docentes para el ejercicio de la función evaluadora.

Considerando que el 100% de la población indagada reviste formación didáctica y capacitación en servicio se abren interrogantes y nuevas posibles líneas de exploración en la búsqueda de dispositivos y herramientas que logren mayor grado de incidencia en la transformación de las prácticas evaluativas en el nivel superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). "La evaluación alternativa, develando la complejidad". En *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Artilles Olivera, I. & Mendoza Jacomino, A. (2008). *La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de Universalización de la Educación Superior*. En Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n° 46/4 junio de 2008.
- Basualdo, M.E., García Labandal, L., Ortega, G., Meschman, C. (2010). "Aprendiendo a enseñar Psicología. Tendencias y desafíos en la construcción de un rol". Publicado en "Memorias de las XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores del Mercosur", Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2010. ISSN 1667-6750.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Browun, R. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Camilloni, A. y otros (2010). *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. y otros. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. (Págs. 35 a 176).
- Cano, E. (2009). *Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Madrid: Graó.
- Caravita, S., & Halldén, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, pp. 89-111.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (comp) (1993). *El examen. Textos para su historia y debate*. Mexico. Ctro de Estudios sobre UNAM.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Capítulo 5 La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza.
- Flavell, J.H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Hager, P., Holland, S., & Beckett, D. (2002). *Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills. (Position Paper No. 9)*. Melbourne: B-HERT. Retrieved November 28, 2003, from <http://www.bhert.com/Position Paper No 9.pdf>
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de Portafolios. Para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin.
- Le Boterf, G (2001). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión.
- Litwin, E. (1998). "La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lopez Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro, V., y Webb, G. (2011). *The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications*. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- López-Pastor, V.M., Pintor, P., Muros, B., y Webb, G. (2012). *Student performance and student and tutor workload in pilot projects relating to formative assessment strategies*. *Journal of Further and Higher Education*, 1-18. IFirst Article. Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>.
- Machado, A.L. (2006). "Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa". En: Modelos innovadores en la FDI. J. Murillo Torrecilla (Coord.) Chile. OREALC/UNESCO, pp 9.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J.I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Martínez Fernández, J.R. (2003). Las Concepciones de Aprendizaje y su Cambio Conceptual. En: S. Castañeda (coord.), *Psicología Educativa. Teoría en la práctica*. México: Ediciones de la Universidad de Guadalajara y Manual Moderno.
- Navarro, V. et. Al. (2009) *La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje*. En Revista Iberoamericana de Educación. Número 52/7 2010. ISSN: 1681-5653.
- Pérez Echeverría, M.P., Pozo, J.I., & Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En: C. Monereo & J.I. Pozo (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis.
- Perrenoud, Ph. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, MA. J. y Correa, N. (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*, en J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Rodrigo, MA. J. (1994). "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7 N° 2. <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Toledo Pereira, M. (2006). Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. En *Revista de Orientación Educativa* V20 N°38, pp 105-116, 2006.
- Vosniadou, S., Schnotz, W. y Carretero, M. (2006). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Vygotsky, L. (2005). *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS ACADÉMICAS EN EL TRABAJO ÁULICO

Gestal, Leandro; Lombardo, Enrico; Rivera, Xoana; Colombo, María Elena
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Se presenta diseño de intervención en el trabajo áulico de Psicología de CBC UBA. Objetivo: transformar las prácticas de enseñar-aprender en los sistemas áulicos por medio del diseño de un dispositivo pedagógico didáctico que promueva el desarrollo de habilidades argumentativas académicas escritas y actitud epistémica del conocimiento disciplinar transversalmente al dictado de los contenidos de la asignatura. Metodología: laboratorio de cambios para la creación conjunta del dispositivo con todo el equipo docente. Análisis del discurso de las sesiones. Resultados: Se rediseñaron actividades en una lógica de complejidad creciente que estructuraba al alumnado en pequeños grupos de debate. Las actividades discriminaban: estructura, contenido, actividad cognitiva solicitada, e instrumentos mediadores de la actividad. Las tareas a resolver por los grupos incluían tanto demandas cognitivas como metacognitivas para abordar conceptos y problemas de la asignatura. Conclusiones: se produjeron transformaciones en la propia práctica como resultado de la participación activa de los protagonistas. Pudo apreciarse que las tensiones entre los roles, instrumentos y reglas dentro del sistema de actividad devinieron en un proceso de innovación/ implementación específico por medio de un “aprender haciendo” que operó en la reconstrucción constante de la propia práctica y de los instrumentos.

Palabras clave

Habilidades argumentativas académicas - Dispositivo pedagógico didáctico - Docente moderador - Instrumento mediador

ABSTRACT

MAINSTREAMING OF THE PROMOTION OF ACADEMIC ARGUMENTATIVE SKILLS IN THE CLASSROOM

A pedagogical intervention design is presented to the classroom work of Psychology of CBC UBA. Objective: transform the teaching-learning practices in the classroom systems through the design of a didactic pedagogical device that promotes the development of academic argumentative writing skills and an epistemic attitude towards disciplinary knowledge, across the dictation of the contents of the course. Methodology: Change Laboratory for the joint creation of the device with all the teaching team. Discourse analysis of the sessions. Results: activities were redesigned based in increasing complexity that structured the students in small discussion groups. The activities were discriminated by: structure, content, cognitive activity requested, and instruments mediators of the activity. The tasks to be solved by the groups included both cognitive

and metacognitive demands to address concepts and issues of the subject. Conclusions: there were changes in the own practice as a result of the active participation of the protagonists. It could be revealed that the tensions between the roles, instruments and rules within the activity system became in a process of innovation/ specific implementation by means of a “learning by doing” that operated in the constant reconstruction of one’s own practice and the instruments.

Keywords

Academic argumentative skills - Didactic pedagogical device - Teacher moderator - Mediating instrument

Introducción: Históricamente en Occidente ha primado el aprendizaje por instrucción. Sin embargo, es una ilusión creer que el docente tiene pleno control sobre el aprendizaje de los estudiantes. Éstos introducen constantemente cambios no previsibles sobre los planes del instructor, por este motivo se vuelve necesario comprender ambos procesos entrelazados de manera situada e histórica (Colombo, 2009; Engeström & Sannino, 2012). En este sentido se considera relevante propiciar formas de enseñar y aprender en la universidad que se descentren de los modos tradicionales focalizados en la reproducción memorística de los textos. Para esto se propone un dispositivo pedagógico didáctico pensado como una Zona de Desarrollo Próximo -ZDP- (Vigotsky 1991, 1995) que corresponde a una práctica cultural académica específica, que establece expectativas normativas de las acciones de los sujetos que lo componen. La comunidad académica en la cual se aplica el dispositivo pedagógico didáctico presentado en este trabajo corresponde a la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común de UBA.

Objetivo: diseñar y poner a prueba un dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP que utilice la lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para el desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar de los estudiantes con recursos colaborativos de una plataforma Moodle provista por CITEP -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de UBA.

Metodología: el diseño es Laboratorio de Cambios (Engeström, 2008, 2011; Engeström & Sannino, 2012; Mayol, 2006), basado en los principios de la Teoría de la Actividad. El Laboratorio de cambios es un diseño de intervención formativa que consiste en un procedimiento que implica simultáneamente investigación básica y aplicada para promover ciclos expansivos en la dirección de la

promoción de un pensamiento crítico y reflexivo superador de las concepciones enciclopedistas y memorísticas de la enseñanza y el aprendizaje tradicionales. Para este estudio cualitativo se implementó el análisis del discurso de las sesiones del Laboratorio. (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004).

La unidad de análisis es el sistema de actividad cuyos componentes son los docentes de cátedra y el equipo de investigación, las reglas que organizan sus acciones, la distribución del trabajo y los instrumentos culturales que median sus prácticas. El sistema es una comunidad con múltiples puntos de vista e intereses, es una multivocidad. El motor del cambio en el sistema son las contradicciones, entre sus componentes o con otros sistemas. Las contradicciones que se deben enfrentar corresponden básicamente a la tensión entre “lo viejo y lo nuevo”, entre las formas academicistas reproductivas y las formas dialógicas que se descentran del rol de docente “enseñante” para actuar roles que promueven un enseñar y aprender reflexivo y crítico. El Laboratorio de cambios opera como un microcosmos en el que las posibles nuevas formas de trabajo pueden ser experimentadas y así se lo entiende como un sistema de actividad que se enfrenta a una importante transformación.

Procedimiento: se realizaron sesiones con frecuencia quincenal durante el segundo cuatrimestre del 2015. A partir de las intervenciones formativas y del trabajo de reflexión conjunta, los docentes alcanzaron la concientización de su propia práctica y la posterior transformación del diseño pedagógico áulico, mientras que las sesiones siguientes y hasta el momento estuvieron orientadas a revisar los cambios implementados. El dispositivo se aplicó en todos los cursos de la asignatura.

Las reuniones estuvieron coordinadas por un investigador y fueron registradas mediante actas confeccionadas por los investigadores. Las sesiones se iniciaron solicitando a los docentes de la cátedra una autocrítica tras la implementación de las actividades, una vez finalizado el primer cuatrimestre. Uno de los miembros del equipo de investigación tomaba notas de los testimonios docentes respecto de las repercusiones del trabajo áulico con el dispositivo, y dicho material se utilizaba como punto de partida en el encuentro siguiente.

En cada sesión, a partir de discusiones dinamizadas por material espejo (Engestrom, 2011), se propició el trabajo reflexivo con los docentes para que pudieran reorganizar las innovaciones con el fin de rediseñarlas. Dicho material provenía de las voces de los propios docentes, que el investigador tomaba para repreguntar en forma oral o a través de diapositivas que resumían de una sesión a otra las principales contradicciones surgidas. En un comienzo, la estructura de las diapositivas era íntegramente dialogal, incluyendo los nombres de los interlocutores, pero progresivamente migraron a ser esquemas con ejes que sintetizaban gráficamente los problemas, sin implicar directamente a ningún actor en ellos. Este cambio promovió mayor participación en el laboratorio.

Asimismo, para el desarrollo del trabajo de reflexión conjunta se realizaron intervenciones formativas (Engeström, 2011) en donde se explicitó el marco teórico desde el cual se pensaba el cambio en la investigación en curso. Es en el análisis de las tensiones y contradicciones del trabajo donde se produce la transformación

no sólo de las prácticas sino también de los roles que se asumen como docentes. Los investigadores no sólo consignaron los conflictos emergentes sino la socialización de modificaciones que individualmente se fueron introduciendo, con el fin de revisar las cuatro dimensiones del dispositivo. Para ello, también se apeló en algunas sesiones a la proyección del diseño ya construido para estimular nuevas ideas que podrían plasmarse en un nuevo documento de trabajo.

De manera conjunta se buscaba analizar y reorganizar las innovaciones ya realizadas buscando su superación, aprovechando las propuestas de intensificación del trabajo metacognitivo en la dinámica áulica de forma comprensiva desde el inicio de la cursada. Dichas propuestas incluían en su estructura la composición escrita grupal como instrumento al servicio de un aprender reflexivo y crítico. Asimismo se priorizaba que las propuestas rediseñadas superaran el problema del uso de la escritura como técnica vacía. Y por supuesto, se consideraban los recursos colaborativos que ofrece la plataforma Moodle provista por CITEP -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de UBA. Así es como se desarrolló y se fue transformando el dispositivo que se presentaba a comienzos de cuatrimestre a los estudiantes como propuesta de trabajo áulico.

Resultados: A continuación se presenta el desarrollo de las sesiones del Laboratorio de Cambios durante el año 2017 que consistieron en la discusión acerca de los efectos del dispositivo pedagógico áulico implementado durante el proyecto previo. De acuerdo con el enfoque sostenido, el proceso de continuas transformaciones implicó la superación de las contradicciones que emergieron en la actividad áulica en relación a los objetivos de la actividad. Es por ello que en el último período, la propuesta se focalizó en el análisis de los primeros ciclos expansivos del sistema de actividad (Engestrom, 2011) que incluyeron tanto a docentes como a estudiantes, con el objetivo de la reformulación colectiva del dispositivo instruccional. Se tomaron como ejes rectores de la discusión las cuatro dimensiones que aborda el dispositivo: formal o estructural, de contenido, actividad cognitiva solicitada a los alumnos e instrumentos mediadores.

Los resultados que se presentan corresponden al trabajo producido como efecto de la investigación/acción al interior del laboratorio de cambios. Con referencia a una epistemología materialista y genética (Engestrom, 2011), las discusiones promovidas por las intervenciones de los investigadores y el material espejo confluyeron en una reconfiguración del diseño del dispositivo que se había estado implementando en la aulas.

El diseño del dispositivo didáctico pedagógico con el que se trabajó al interior de las aulas y fue luego objeto de rediseño en nuevas sesiones del Laboratorio de cambios, contaba con una secuencia de actividades organizadas en una lógica de complejidad creciente que estructuraba al alumnado en pequeños grupos de debate. Las actividades de estudio discriminaban los siguientes dominios: estructura formal, de contenido, actividad cognitiva solicitada a los alumnos, e instrumentos mediadores de la actividad. Las tareas a resolver por los grupos incluían tanto demandas cognitivas (identificar, señalar, comparar, discriminar) como metacognitivas (reflexionar, debatir, pensar) para abordar conceptos y problemas de la asignatura. En cada clase, los estudiantes se valían de los textos

como artefactos mediadores y del docente que cumplía un rol de moderador entre los equipos, para resolver las situaciones que las consignas planteaban. El uso del pizarrón por parte del docente era limitado ya que su función expositiva había sido minimizada en el diseño. Al inicio del cuatrimestre, las discusiones sobre los temas se realizaban oralmente y a medida que la cursada transcurría, se introducían actividades de escritura para consolidar los debates. Cada una de las unidades del programa solía finalizar con una clase integradora en donde los equipos asumían posiciones frente a un tema en común y se los incitaba a confrontar argumentativamente. Las actividades estaban organizadas en documentos de texto que se compartían en la plataforma Moodle, con los alumnos cursantes de la asignatura, quienes accedían a la misma en clase a través de sus teléfonos celulares.

A continuación, se presentan extractos de las voces que participaron del Laboratorio de cambios en donde se discutió el impacto del diseño del dispositivo una vez finalizado el cuatrimestre. Las intervenciones formativas de los investigadores implicaron el uso de los propios discursos docentes como material espejo, ya que apuntaron a concientizar las propias contradicciones entre las voces y las prácticas en las aulas.

En líneas generales, uno de los principales obstáculos que repercutieron de la primera implementación del diseño fue la dificultad de los docentes en adoptar un rol mediador y descentrarse de la función de expositor. Si bien, las concepciones acerca de la enseñanza habían sido trabajadas en profundidad en instancias previas (Colombo, Mayol, Gestal, Cirami, López, 2016) la transformación del concepto histórico respecto de quehacer pedagógico vigente es una tarea que requiere de ciclos de aprendizaje en expansión (Engestrom, 2011).

Docente 1: "Los estudiantes trabajan con las preguntas, aportan, ¡pero no confrontan! Tienen la necesidad de que les corrijan"

Investigadora 1: "¿Y cuál es el objetivo de nuestro trabajo? ¿Darles el contenido, la respuesta, la aprobación?"

La intervención de la investigadora supuso una contradicción para los docentes convocándolos a pensar en cómo sobrellevaron esos momentos incómodos en el que los estudiantes delegan en los docentes el cierre de la tarea asignada. De manera instantánea, otros docentes comenzaron a dar testimonio de qué estrategias emplearon para reconfigurar ese lugar:

Docente 2: Al principio les corregía yo pero después empecé a dejar que se corrigieran entre ellos las actividades.

Docente 3: Yo hice lo mismo para las tareas de escritura, y me di cuenta que eso los entusiasmaba. Eran muy estrictos con lo que otros compañeros habían elaborado.

Aquí se manifiesta la utilidad de la metodología del laboratorio de cambios en donde surge la posibilidad de socializar recursos que ante la novedad otros docentes emplearon de forma individual.

Docente 4: Es interesante esa tarea, pero tampoco se puede hacer siempre lo mismo. Ellos se aburren y nosotros también.

Docente 5: Es cierto. Además, ahora con el nuevo dispositivo quedaron armadas algunas actividades como la de Psicología Cognitiva que focaliza solo en el debate con el conductismo y no tanto en la corriente en sí misma. Otras cosas deberíamos hacer para estimularlos.

A partir de este momento, comenzó a explicitarse un sentimiento de falta de motivación que atravesaba el trabajo áulico de la mayoría y cobraba el valor de resistencia en la persecución de objetivos. Según los docentes, las tareas y demandas cognitivas del diseño se volvían reiterativas y luego del primer parcial, en lugar de haberse afianzado y fortalecido los mecanismos de participación y acceso al conocimiento, lo que se manifestaba era desgano por parte de los estudiantes, y un descenso en la motivación de los profesores por trabajar de ese modo.

Investigador 1 (Coordinador): ¿Y qué sugieren?

El investigador habilitando la posibilidad de que emerjan voces innovadoras, da lugar a nuevas formas de promoción del pensamiento crítico en el aula:

Docente 2: Deberíamos repensar la actividad de Psicología Cognitiva.

Docente 6: Yo creo que debemos tomar como referencia la actividad que hicimos en la segunda unidad con el texto de Foucault. Ese trabajo los implicó de verdad porque los invitó a pensar problemas ya no como estudiantes. Considero que al menos la estructura de esa actividad debería ser modelo de todas las otras.

Docente 7: Está bien, pero no podemos olvidarnos que estamos en la Universidad, son estudiantes.

Docente 1: Nuevamente volvemos al problema de qué queremos que nuestros estudiantes logren.

De esta manera las sesiones continuaron hasta finalizar el año con la búsqueda de nuevos instrumentos mediadores de la actividad, que en muchas ocasiones invitaban a un reordenamiento de las unidades temáticas del programa y a nuevas planificaciones de clase dentro del diseño.

Se desarrolló una nueva actividad para la unidad que problematiza sobre los enfoques positivistas en el estudio de la mente, específicamente sobre psicología cognitiva y otra para los abordajes sistémicos, enfocada en la escuela de Palo Alto. En ambas se utilizaron para el despliegue de habilidades argumentativas escritas, situaciones disparadoras que convocaban a los estudiantes a pensarse como profesionales de determinados campos de inserción psicológica, desde los que se esperaban soluciones a problemas propios del contexto social en el que viven.

Conforme avanzó el trabajo de producción, la apertura a nuevas estrategias que complementaran el material bibliográfico de la asignatura, estimuló a los docentes a introducir innovaciones en el dispositivo y a agenciarse progresivamente del rol que el objetivo supone.

Docente 3: Si pensamos nuevas actividades se hace más interesante el trabajo porque los estudiantes se van a sentir más interpelados y nosotros podremos acompañar la construcción de esas inquietudes.

Conclusiones: Este artículo muestra cómo se construye un diseño innovador desde la organización interna de un sistema de actividad. Este tipo de diseño en tanto Laboratorio de Cambios, que investiga e interviene simultáneamente, permitió producir transformaciones en la propia práctica como resultado de la participación activa, consciente y voluntaria de los protagonistas a partir de las contradicciones materiales que la actividad histórica y situada presenta.

El trabajo realizado por el equipo docente en las sesiones del Laboratorio facilitó la toma de conciencia de la necesidad de repensar el rol docente, llevándolo de un rol transmisivo de conocimientos al ejercicio de nuevas prácticas académicas donde el docente ejerza una función mediadora promoviendo el diálogo en el espacio áulico para la confrontación de ideas, la argumentación y contra-argumentación en la dirección de la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar. Finalmente pudo apreciarse que las tensiones entre los roles, instrumentos y reglas dentro del sistema de actividad pedagógico devinieron en un proceso de innovación/ implementación específico por medio de un “aprender haciendo” que operó en la reconstrucción constante de la propia práctica y de los instrumentos. El dispositivo pedagógico didáctico construido que transforma la práctica áulica tradicional tiene como objetivo final que los ingresantes universitarios aprendan a participar de manera activa en la comunidad académica, esto tiene un fuerte efecto inclusivo. El trabajo sobre el rediseño del dispositivo aún no ha finalizado y se espera continuar con el mismo durante el primer cuatrimestre de 2018, para poder ser sometido a una nueva evaluación de su efectividad.

BIBLIOGRAFÍA

- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., y Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en Psicología: Una guía para la investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Colombo, M.E. (julio 2009). Desarrollo de habilidades metacognitivas en el sistema de actividad áulico universitario. En *Psyberia. Revista Digital*. Año 1 (#1). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Pp. 23-43.
- Colombo, M.E., Mayol, J., Gestal, L., Ciramí, L. y López, Y. (2016). Estudio del punto de partida de Laboratorio de Cambios de un equipo de docentes universitarios para la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar. En *Psicología y Educación: presente y futuro*. Buenos Aires. Ediciones: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2012). ¿Whatever happened to process theories of learning? En *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, pp. 45-56. Finlandia: Elsevier.
- Engeström, Y. (2008). From design experiments to formative interventions. En ICLS'08. 8th International Conference for the learning sciences, V 1, pp. 3-24.
- Engeström, Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*. CRADLE, Helsinki, University of Helsinki.
- Mayol, J. (2006). Engeström, la potencia expansiva del “localismo radical”. En *La actividad psicológica del trabajo de enfermería en el sistema sanitario*. Buenos Aires: UAI.
- van Eemeren, F.H., Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo III.

APROPIACIÓN PARTICIPATIVA E INTERPELACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN ESI NIVEL INICIAL Y SU REELABORACIÓN POR “PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN” EN INVESTIGACIÓN

Gómez, Natalia

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El trabajo se inserta en el Proyecto de Investigación “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”, UBACYT Grupos Consolidados, dirigido por Magister Cristina Erasquin, entre 1 de enero de 2016 y 31 de diciembre de 2018. El estudio se basó en el análisis de la dimensión institucional de un grupo de docentes de una escuela de nivel inicial del sector privado católico, en la zona sur de la Provincia de Buenos Aires. La metodología de investigación es de análisis de caso de tipo cualitativo con triangulación de marcos teóricos y metodológicos. De lo antedicho, se infiere que: los ejes de “cuidado del cuerpo y la salud” y “valorar la afectividad” emergen en el trabajo en las salas y las relaciones entre colegas; los ejes de “respeto por la diversidad” y “perspectiva de género” podrían interrogarse desde las prácticas docentes y las preguntas dirigidas; y, el eje “ejercer nuestros derechos” desde la interpelación de historias propias en términos de derecho de las infancias hacia el marco actual de ESI y el sistema de actividad laboral.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Nivel Inicial - Dimensión institucional - Inter-agencialidad

ABSTRACT

PARTICIPATORY APPROPRIATION AND INTERPELLATION OF ESI EXPERIENCE IN INITIAL LEVEL AND ITS RE-ELABORATION BY RESEARCH “PSYCHOLOGISTS IN TRAINING”

The work is situated in the frame of the Research Project “Participative appropriation and construction of meanings in practices of intervention for inclusion, quality and social link: exchange and development of tools, knowledge and experiences between psychologists and other agents”, UBACYT Consolidated Groups, directed by Magister Cristina Erasquin, since 1st January 2016 to 31st December 2018. The study was based on the analysis of the institutional dimension of a group of teachers in an initial level of kindergarten of a school of the Catholic private sector, in the southern zone of Buenos Aires Province. The research methodology is a qualitative type, a case study with triangulation of theoretical and methodological frameworks. From the foregoing, it is inferred that: the axes of “to care the body and health” and “to value affectivity” emerge in

the rooms work and the relationship between colleagues; the axes of “respect for diversity” and “gender perspective” could be questioned from the teaching practices and the questions addressed to teachers; and, the axis “to exert our rights” from the intervention of their own stories in terms of childhood rights into the current framework of ESI and the labor activity system.

Keywords

Integral Sexual Education - Initial level - Institutional dimension - Interagency

Introducción

El trabajo se inserta en el marco del Proyecto “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”, UBACYT Grupos Consolidados, dirigido por Magister Cristina Erasquin, acreditado y subsidiado para el período entre 1 de enero de 2016 a 31 de diciembre de 2018.

El presente trabajo se basa en un estudio de caso de un jardín de nivel inicial privado católico de zona sur de Buenos Aires. Se propone el análisis de la dimensión institucional, en el transcurso de la implementación inter-agencial de Educación Sexual Integral (ESI, en adelante) en el jardín.

El trabajo surge a partir de la temática “Educación Sexual Integral en nivel inicial”, la cual fue desarrollada, a través de experiencias investigativas en las que participaron *psicólogos en formación* en una Comisión de Tutorías de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado”, del Ciclo Profesional de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. También constituyeron antecedentes significativos la presentación del trabajo “Construcción de sentidos y significados en el discurso de docentes de nivel inicial sobre sexualidad y ESI” en el *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de la Psicología*, UBA (Gómez, 2017), enmarcado en el proyecto de investigación mencionado. Y fueron fuente de múltiples interrogantes relevantes para el debate los Trabajos de Campo realizados en dos comisiones de Trabajos Prácticos de Psicología Educativa Cátedra II, en el mismo período, facilitados para el trabajo en la Práctica de Investigación por la Prof. y Mgter. Daniela González y la Prof. Silvina Lofeudo.

Para el presente trabajo se considera un *taller institucional* realizado en el marco de *“las puertas de entrada de ESI a la escuela”*, en referencia al punto *“La reflexión sobre nosotros/as mismos/as”* (Ministerio de Educación de la Nación, 2010). El taller fue consensuado con la directora del jardín; una parte del taller con la profesora de catequesis del jardín - de modo que incluyera el aspecto espiritual de acuerdo al marco institucional -; la planificación general con dos docentes de sala del nivel que participaron de una capacitación de ESI; y quien escribe, desde el rol de orientadora escolar. El taller, en cuanto su objetivo específico, puede enmarcarse en lo que Engeström (1997) conceptualizó como *estructura de inter-agencialidad* de la *comunicación reflexiva* (Erausquin, 2014), en la medida en que involucró la intención de revisar supuestos, creencias y valoraciones en relación a ESI, que conforman tramas explícitas e implícitas que interpelan a los actores en relación a los “guiones” prescriptos de antemano, en tanto “lo dado”, con anterioridad al posicionamiento subjetivo e implicado de los agentes. Los Objetivos del taller fueron: a) Explorar supuestos, creencias y valoraciones de las docentes acerca de la “sexualidad” surgidas en un taller institucional; b) Analizar recurrencias, convergencias y tensiones entre la implementación de ESI en las prácticas docentes de sala de jardín maternal y del equipo docente en general; c) Reflexionar acerca del eje “ejercer derechos” en ESI como dimensión institucional.

Marco conceptual

Se considera a la *comunidad de aprendizaje* como un sistema de actividad complejo, con diversos atravesamientos, en tanto se basa en la interacción social de diversos actores e instituciones; se emplean diversas estrategias para materializar aprendizajes y resoluciones de problemas; y es a través de la participación que los actores aprenden (Rogoff, 1997, Engeström, 2001)

A su vez, Engeström (1997) distingue *tres estructuras de inter-agencialidad*: la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva (Erausquin, 2014) las cuales se consideran imprescindibles para reflexionar sobre el significado de los instrumentos utilizados en el análisis de la situación.

Para analizar la construcción situacional de discursos y sentidos en el ámbito educativo, se considera la práctica cultural a través de los tres planos de la “actividad sociocultural” (Rogoff, 1997) En las prácticas culturales, el aprendizaje se sitúa y organiza en la interrelación entre los diversos actores del sistema educativo y en la implicación con que cada sujeto se transforma, en tanto es parte del proceso de actividad. Para este análisis de discursos y sentidos se recuperan diversos materiales publicados por el Ministerio de Educación de la Nación en relación a Educación Sexual Integral.

Metodología

La metodología de investigación es de análisis de caso de tipo cualitativo con triangulación de marcos teóricos y metodológicos.

Se prioriza un análisis de tipo cualitativo, en tanto es de interés la producción de los agentes educativos en interacción y en situación. Los instrumentos utilizados son: a) dos entrevistas semidirigidas a una pareja pedagógica de sala de maternal; b) observación participante de sala de maternal; c) registro crónica de taller institucional;

d) Cuestionario de Intervención Profesional sobre Problemas Situados en Contexto Educativo - instrumento individual de recolección de datos - (Erausquin et al., 2008); e) Matriz de Análisis Complejo del Proceso de Construcción de Competencias para la Intervención Profesional sobre Problemas Situados en Contexto Educativo - instrumento de análisis de datos - (Erausquin et al., 2009); f) dos guías de preguntas administradas a un grupo de trece docentes.

Análisis

Microanálisis del taller institucional.

Del taller realizado a inicio del año escolar ciclo 2016 llamado *“La reflexión sobre nosotros/as mismos/as”* se detallan algunas actividades que se realizaron con el objetivo de implementar ESI de manera institucional en el jardín (1). Se considera fundamental el proceso reflexivo del taller para generar otros espacios de elaboración de las prácticas profesionales (Schön, 1998; Perrenoud, 2004) En el mismo, participaron docentes y preceptoras del nivel. Eran sus objetivos: el conocimiento de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26150, la reflexión sobre nuestros supuestos e historias de las “sexualidades” y la concreción de algún acuerdo institucional de trabajo sobre la temática.

Al inicio, se realiza una actividad en la cual cada docente relaciona la inicial de su nombre con una palabra vinculada con “sexualidad”. De estas palabras se infieren posibles relaciones con “Los ejes de ESI” (2016). Ocho palabras se vinculan con el eje *“cuidar el cuerpo y la salud”*: “natalidad”, “fertilidad”, “natural”, “madre”, “Edipo”, “narcisismo”, “goce”, “libido”, en tanto cuerpo como espacio de identidad y dimensión biológica; siete se vinculan con el eje *“valorar la afectividad”*: “sensualidad”, “abrazo”, “mirada”, “miedo”, “amor”; una vinculada con el eje *“ejercer nuestros derechos”*, el “juego” como derecho de la infancia. Una de las palabras fue “sexualidad” por lo que atravesaría todos los ejes. Por otro lado, se puede inferir que las palabras Edipo, goce, libido, narcisismo, se relacionan con constructos teóricos psicoanalíticos de “sexualidad”. Se realiza otra actividad llamada “cuatro esquinas”, en la cual se leen frases y cada docente debe pararse bajo un cartel: “Muchas veces”, “Pocas veces”, “Siempre” o “Nunca”, según con qué se identifique cada una (Ministerio de Educación de la Nación, 2012, p.9-10). Con esta actividad se propicia dialogar sobre la historia personal, familiar, entre colegas y sobre el rol docente acerca de sexualidad.

Con la reflexión posterior a la actividad y con preguntas disparadoras, surgen diversos dichos que pueden relacionarse con los ejes de ESI. Cuando se conversa sobre cómo se concibe el **cuerpo**, se puede inferir que se visibilizan dos ejes: el eje “cuidado del cuerpo y la salud”, cuando se menciona lo “físico”, el cuidado de la “estética” y el “cansancio” en el trabajo. Diez de diecisiete docentes acuerda en este último aspecto; así como en el eje “valorar la afectividad”, cuando se mencionan aspectos como el “afecto”, el “estado de ánimo”. A partir de pensar la relación entre **colegas**, estos ejes también tienden a visibilizarse, en tanto se dialoga sobre la diferencia entre “sexualidad y sexo”, lo “íntimo”, como eje del cuerpo en tanto identidad y dimensión biológica y el “trato” en las relaciones cotidianas como valor afectivo a trabajar.

También, se dialoga acerca de recuerdos de la **infancia**, época en

la que no se respondía ante preguntas de sexualidad, lo cual se puso de manifiesto en la actividad con la frase “*En mi infancia me hablaban sobre sexualidad*”, ya que doce de diecisiete docentes ocupa como respuesta el espacio con el cartel de “Nunca”. Otras docentes mencionan que aprendieron conversando con sus pares durante la adolescencia y dos docentes que lo hicieron con sus familias.

La próxima actividad se construyó en conjunto con la profesora de catequesis, y en ella se lee un pasaje bíblico como una “reflexión espiritual”. Es relevante mencionar que al momento de la reflexión, las docentes mencionan aspectos “afectivos” como “miedos”, al “reencontrarse en determinada edad” y “replantearse proyectos de vida” y acerca de las “formas de construcción de los espacios” y “vínculos cotidianos” con la propia familia y “lo valioso” del espacio para compartir lo personal entre colegas.

Es decir, se resalta el eje afectivo en los dichos sobre emociones y sentimientos que están presentes en toda interacción humana, y sobre la afectividad que contribuye al encuentro o desencuentro con los otros con los que interactuamos cotidianamente. Al finalizar la actividad, se reitera la importancia del encuentro con las colegas para: “pensarnos como grupo de trabajo”, que “nos acompañemos” durante el año escolar, la “necesidad de encontrarnos en algún espacio durante el año, para reflexionar todo el equipo de trabajo”.

Proceso de análisis institucional.

Tanto en la indagación realizada en 2015 (Gómez, 2017), como en el taller en el año 2016, los ejes de ESI “cuidar el cuerpo y la salud” y “valorar la afectividad” son los que se visibilizan de forma predominante en el equipo docente, tanto para pensar su propia cotidianeidad desde su cuerpo, como los vínculos entre colegas y de sus historias familiares. En el taller, se pudo elaborar a través del diálogo las diferencias entre sexualidad y sexo como una parte de la dimensión biológica y repensar las definiciones de sexualidad desde otras perspectivas.

Sí puede señalarse una diferencia entre ambas actividades. En la indagación del 2015, ninguna docente se refirió el eje “ejercer nuestros derechos” ni marcó sus contenidos. Al momento de nombrar el “juego” relacionado con la “sexualidad” en el taller institucional, sí se visibiliza una reflexión sobre los derechos de niñas y niños al juego y sus posibles relaciones con los ejes de ESI.

Entre el análisis institucional y contextual.

El presente apartado pretende generar una tensión/interlocución/interpelación entre el análisis institucional realizado en base a los contenidos destacados por las docentes en las diferentes áreas (Gómez, 2017) y el análisis contextual de la práctica docente-preceptora en una sala de maternal, realizado por los *psicólogos en formación* en el curso de la Práctica de Investigación mencionada. En el **Area A) Conocimiento y exploración del contexto**, se destaca el trabajo con estos contenidos en la mayoría de las docentes (Gómez, 2017) En el trabajo de investigación de *psicólogos en formación* (Carreño, Huarte, 2016), se destacan, de este mismo Eje: promover la integridad de sí mismo y de los otros, del respeto y de la solidaridad, así como contenidos en relación a las formas de organización familiar y dinámicas familiares.

De este Eje, resalta en todas las docentes el contenido: “La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños” (Gómez, 2017) Este contenido se repite en la *observación participante* en sala maternal (Carreño, Huarte, 2016), cuando se propuso un juego libre con elementos de cocina para niñas y niños y acompañado del dicho docente “como hacen en casa para ayudar a mamá y papá”.

A su vez, la docente menciona en la entrevista cómo se ve la diferencia en la sala de maternal, ya que “por ser las edades tan chiquitas, está todo muy abierto y fluye” (...) “acá todos los nenes son papás y son mamás y agarran los bebotes”, comparando con la sala de 5, en la que “el nene no agarra los bebotes para jugar”. También, cuando se le pregunta qué le llama la atención de lo que leyó de ESI, la docente menciona una relación entre “edad” y “género” en sala de maternal y sala de 5 años: “en maternal van todos al baño porque todos quieren ver (...) Que quizás en sala de 5 eso no ocurre por todo ese tema de las cargadas (...) **Es otra cosa, por las edades. Acá es algo como que fluye muy natural**”. (El *resaltado es propio*) Es destacable que la docente, al finalizar la entrevista y ante la pregunta de si quería agregar algo más, comentó un interrogante personal: “cómo pasamos de sala de 2, en la que todos los varones me piden los bebés (...) y llegamos a sala de 5 con que ningún varón quiere jugar a ser papá. (...) Me lo hizo pensar cuando leímos esto de ESI”.

En el **Area B) Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales**, el contenido marcado por todas las docentes es “El desarrollo de la confianza, la libertad y la seguridad en los niños y niñas, para poder expresar sus ideas y opiniones y formular preguntas que puedan inquietarlos” (Gómez, 2017) En la observación participante, se destaca que la actividad realizada se enmarca en el “proyecto alimentación”, basado en las experiencias que relatan las niñas y los niños en su cotidianeidad mediante preguntas dirigidas, y al momento del juego libre con envases de comida que trajeron de sus casas. En este contenido, se genera una tensión en relación a formular preguntas. Lo observado fue que utilizaba preguntas cerradas con respuestas dirigidas al momento de la actividad. Inclusive cuando un niño toma un envase de “leche” y no lo suelta durante todo el juego, la docente le señala que debería comer “sólidos” como “los más grandes”. Se genera una cierta tensión en tanto esta acción puntual clausura una pregunta sobre algo que pueda inquietar, en lugar de generar apertura al grupo clase en la diversidad de modos de vida cotidianos.

En el trabajo de *psicólogos en formación* también se destacan de este Eje: la construcción de valores de convivencia, vinculados al cuidado de sí mismo y de los demás en las relaciones interpersonales y en relación con el cuerpo propio y el de los demás; el dar y recibir cariño, el establecer lazos de amistad y compañerismo; el reconocimiento y la expresión de los sentimientos, emociones, afectos y necesidades. En este último contenido, se visibiliza otra tensión, ya que la docente señala a las niñas y niños que “no lloren” cuando están mamá y papá. Esta afirmación converge en relación al eje anterior de dirigir respuestas o expresiones en vez de interrogar para inquietar, interrogar, interpelar lo dado.

En el **Area C) Conocimiento y cuidados del cuerpo**, se destaca

como contenido abordado: “El conocimiento y adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y seguridad personal y la de los otros/as” (Gómez, 2017) Este contenido se refleja en lo observado, en tanto la docente realiza una actividad del cuidado permanente de la salud en relación a la alimentación, y también con los comentarios que realiza durante la clase y en la entrevista, cuando dice que falta algún niño/a y les cuenta a los pares por qué no asistió, así como cuando insiste en respetar y no pegar “al amigo, amiga”, como cuidados en la seguridad personal y de los otros/as.

Aquí, también se puede discernir que converge el sentido de la “edad”, mencionado en la primer Area, para hablar del “uso del chupete” y “la mamadera”, para que se pueda pensar este contenido en relación a la adquisición de hábitos en el cuidado del cuerpo. Estos aspectos son indicados en la entrevista como problema, en tanto la escuela posibilita el desarrollo autónomo de niña/os en relación a hábitos como el del chupete y la mamadera, mientras las familias continúan respondiendo con su uso en casa aunque el niño/a no lo requiera. En una respuesta de una docente al Cuestionario de Situación Problema, se denota como problema: “el continuo **uso del chupete y mamadera**, relacionando este tema con los lineamientos de ESI que indican el trabajo con hábitos que tienen que ver con el **crecimiento y las etapas cumplidas** de los niños en el mismo.” Ante este sentido de edades y etapas, cabe destacar que la docente posee formación como profesora en biología y es discutible si ESI propone como lineamientos esta temática.

En esta área, también se encuentra una tensión en relación a la identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas, como aspectos inherentes del ser humano y a la comprensión de la diversidad (Carreño, Huarte, 2016), cuando se relata una actividad en la que dibujan la silueta del cuerpo de un niño/a, en el piso, e identifican “las partes” del cuerpo. “Pero las partes en sí que tenemos que introducir no. Esas las obviamos.” En este aspecto, se produce una tensión al no poder nombrar los órganos genitales. Inclusive ante la pregunta de si conocen el programa de ESI, se explicita que: hay contenidos que no abordan porque son “chicos”, porque la familia no nombra ciertas cosas, y por el desconocimiento de ESI: “No los integramos, son muy chicos. No llamamos a las cosas como deberían ser, por su nombre, porque ni los padres tampoco lo hacen. Mucho no les puedo decir porque realmente no leí el material (...)”.

En el **Area D) Desarrollo de comportamientos de autoprotección**, en su mayoría las docentes no han marcado ningún contenido como trabajo de sala. Tres docentes no marcaron ningún punto (Gómez, 2017). En el trabajo realizado se observó únicamente el cuidado y protección de sí mismos (Carreño, Huarte, 2016).

Como segundo análisis del apartado, se pretende destacar un aspecto que se denota en las diferencias entre las entrevistas a las docentes y las expresiones que surgieron en el taller institucional. En las entrevistas, se destaca que es un “lindo” lugar de trabajo y a su vez, “exigente”, y es sentido como una vivencia laboral “intensa”. En el taller institucional, en relación al cuerpo, se expresaron dichos relacionados con el “cansancio” en el trabajo. Sería interesante abordar el Eje tan repetido de “cuidado del cuerpo y la salud” en relación a sus propias prácticas laborales. Es destacable

mencionar que, en el momento de las reflexiones personales, se valorizó el intercambio entre colegas, enunciando la importancia de un espacio de ese tipo durante el año escolar.

Discusión.

En este apartado, se pretenden discutir los instrumentos analizados desde el marco teórico, con “las puertas de entrada de ESI” a lo que nos pasa como docentes; la ESI en la escuela; la escuela, la familia y la comunidad. Así, se pretenden propiciar reflexiones institucionales posibles, en relación al Eje invisibilizado de “Ejercer nuestros derechos”.

En relación a la primera puerta, se destaca que el equipo docente visibilizó que sus familias no hablaban acerca de sexualidad en su infancia. Este supuesto converge en la práctica docente misma, cuando las docentes no mencionan “las partes”, así como cuando dicen en la entrevista que la familia “no nombra ciertas cosas” y en el eje “ejercer nuestros derechos”, que el mismo no aparece indicado como lineamientos de ESI en la práctica. En esta instancia, es importante como punto de reflexión a desarrollar, los procesos de transformación del derecho de la infancia a ser educados en la complejidad, que plantea ESI (2006), a diferencia de sus propias historias infantiles.

En relación a la segunda puerta, se puede pensar que del *diseño curricular* se destacan los ejes “cuidar el cuerpo y la salud” y “valorar la afectividad” en este jardín. Con estos ejes, se puede problematizar con el equipo docente la articulación de lineamientos de ESI y qué sucede en las prácticas docentes.

En relación a los *episodios que ocurren de la vida institucional cotidiana*, se tensan los ejes de “respeto por la diversidad” y “perspectiva de género”. Los sentidos de “edad” construidos en relación a ciertos hábitos esperables que “cumplan” las niñas y niños, son aspectos que podrían entrar en tensión con la práctica docente con “preguntas dirigidas”, que obstaculiza la problematización de la diversidad en las infancias y en los procesos de enseñanzas-aprendizajes. En relación al Eje “ejercer nuestros derechos”, es destacable que la mención del “juego” vinculado a sexualidad, puede ser visibilizado como un derecho específico de la infancia y que a la vez se explora en el jardín como lineamiento específico de ESI.

En cuanto a la *organización de la vida institucional cotidiana en la escuela*, los dichos de las docentes enfatizan que los espacios reflexivos con colegas son importantes por el intercambio con todos y entre todos de experiencias y saberes. Se infiere que una temática posible para repensar la vida institucional y las situaciones cotidianas podría ser el “cansancio” o “exigencia” laboral, en el marco de ESI del cuidado propio del cuerpo y la salud y del cumplimiento de los derechos de los propios docentes.

En relación a la tercera puerta, se infiere que se podrían visibilizar diversos aspectos para acompañar el trabajo de ESI con las familias. Es decir, abordar ESI como problemática compleja en el derecho a la educación de niña/os y en relación a las familias.

Consideraciones finales.

A lo largo del presente trabajo se intentó elaborar una aproximación a la dimensión institucional de abordaje de ESI en nivel inicial en un jardín de la provincia de Buenos Aires.

Se infiere que el grupo de docentes implementa en la práctica profesional en las salas los ejes de ESI vinculados al cuerpo y la salud y la afectividad y los expresan como parte destacada de la interacción entre colegas, en las reflexiones realizadas en el taller institucional, vinculadas al “cansancio” laboral y el “trato” cotidiano. Se denota que el trabajo con los ejes de diversidad y perspectiva de género, se podrían interpelar en las tensiones que puede generar la práctica docente con las preguntas dirigidas. Por último, se cree que continuar con procesos reflexivos sobre los cambios históricos, en términos de derechos de las infancias, sería pertinente para revisar las historias personales y colectivas en derecho educativo y laboral, así como, elaborar espacios de trabajo articulados con las familias desde esta perspectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Carreño, F., Huarte, Y. (2016). “Educación Sexual Integral: Hacia una perspectiva de inclusión en Nivel Inicial y su relación con las familias”. Trabajo final de investigación. Erausquin, C. *Práctica de Investigación: Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado*. Comisión 1.
- Engeström, Y. (2001). “Expansive Learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization”, en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. University of California. Traducción interna de Larripa M.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C. (2008). “Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología” *Anuario XV de Investigaciones en Psicología* Año 2007. ISSN.0329 5885. (89-107).
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2009). “Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza” *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología. 2009. ISSN.0329 5885. (157-172).
- Erausquin, C. (2014). “La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos”. *Revista. Segunda Época*, 13, 173-197. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/374>
- Gómez, N. (2017). “Construcción de sentidos y significados en el discurso de docentes de nivel inicial sobre sexualidad y educación sexual integral”. *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Eje Psicología Educativa y Orientación Vocacional* (132-136). Recuperado de: <http://jmemorias.psi.uba.ar/>
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.
- Ley Nacional, N° 26.150, 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley Provincial, N° 13.298, 2005. Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.
- Ministerio de Educación: Las puertas de entrada y el rol docente en la ESI. Nuestra escuela. Recuperado de: https://archivos.formosa.gov.ar/media/uploads/documentos/documento_1443534499.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2016). Los ejes de la ESI. Nuestra escuela. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2016/DocumentosSecundaria/Preceptores/Precep-Profu-EjesDeLaESI.pdf>
- Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación (2008). Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de educación sexual integral. Ley Nacional N°26.150. Resolución CFE N° 45/08. 29 de mayo. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08-anexo.pdf>
- Ministerio de educación de la Nación (2010). Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas. Buenos Aires, 1° edición. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_inicial.pdf
- Ministerio de educación de la Nación (2012). Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral. Recuperado de: https://educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2014/06/guia_institucional.pdf
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rogoff, B. (1997). “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en Wertsch y otros (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo*. Paidós.

LA E.S.I. EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN DE FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS

González, Daniela Nora

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este trabajo pretende indagar modelos mentales para el análisis y resolución de problemas situados, en contexto educativo, sobre Educación Sexual Integral. Se enmarca en el Proyecto UBACYT 2016-2018 "Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes" dirigido por Mgr. Cristina Erausquin. Dado que a partir del año 2009 se incluyó E.S.I. en la formación inicial docente, resulta relevante conocer qué ocurre con los modelos mentales de quienes están aprendiendo a serlo. Para ello se abordó una muestra, conformada por estudiantes del Profesorado de Educación Inicial y Primaria de Instituciones de gestión pública y privada, que cursan el taller de E.S.I., recortando resultados obtenidos sobre N=32 sujetos. El marco teórico se sustenta en enfoques socioculturales de modelos mentales aplicados por M. J. Rodrigo al cambio educativo. La unidad de análisis, despliega ejes que configuran vectores de recorridos y eventuales tensiones, en relación al abordaje de la E.S.I. Se aplica la Matriz de Análisis Complejo de Modelos Mentales Situacionales de Profesores (Erausquin, Basualdo, 2007), con adaptaciones específicas (González, D. 2016). Se presentan algunos resultados obtenidos y desafíos.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Modelos Mentales - Formación docente

ABSTRACT

THE INTEGRAL SEXUAL EDUCATION IN TEACHING INITIAL TRAINING: MENTAL MODELS OF INTERVENTION OF FUTURE TEACHERS

The present work seeks to inquire and characterize mental models for the analysis and resolution of located problems, in educational context, on Integral Sexual Education. This study is part of the UBACYT 2016-2018 Project: "Participatory Appropriation and Meaning-Building in Intervention Practices for Inclusion, Quality and Social Bonding: Exchange and Development of Tools, Knowledge and Experiences between Psychologists and Other Agents" Mgr. Cristina Erausquin Since 2009, Integral Sexual Education is part of the initial teacher training, so it is relevant to know what happens with the mental models of those who are learning to become teachers. The sample, made up of Early, Primary Education teachers of public and private management institutions, who participated in updates in Integral Sexual Education, cuts results obtained by N = 32 individuals. The theoretical framework is based on socio-cultural approaches of mental models applied by Rodrigo to educational change. The

unit of analysis, displays axes that configure vectors of routes and eventual tensions, in relation to the approach of the Integral Sexual Education To identify Mental Situational Models, the Complex Analysis Matrix of Situational Mental Models of Psychology Teachers in Formation (Erausquin, Basualdo, 2007) is applied, with specific adaptations (González, D. 2016). Results obtained and some challenges are presented.

Keywords

Integral Sexual Education - Mental Models - Teaching Practices

Introducción

La sanción de la Ley y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/2006 y la N° 2110/06 de Educación Sexual Integral, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, son resultado de la conquista de un espacio de derecho producto de luchas de colectivos social y feminista, de larga data. Las mencionadas Leyes, legitiman aspectos esenciales y constitutivos para la vida democrática, dando voz y derecho, al menos en el marco formal, a personas hasta ahora oprimidas en el ejercicio de su ciudadanía. Enmarcar la Educación Sexual en los Derechos Humanos es reconocer la importancia que estos tienen en la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia.

Es desde este enfoque que Educación Sexual Integral propicia el trabajo, en todos los niveles del sistema, de contenidos censurados y proscriptos históricamente, habilitando aspectos fundamentales y constitutivos para la vida, que permanecían vedados a la escuela. El machismo, los femicidios, el maltrato, los abusos sexuales y muchos otros temas de la agenda política actual requieren de la buena implementación de la E.S.I. en las instituciones educativas como condición indispensable para desarrollar y fortalecer entornos culturales basados en la equidad de los géneros, la promoción de la salud y el cuidado del cuerpo; el respeto por la diversidad en todas sus manifestaciones, el conocimiento de los derechos, en particular de los sexuales y reproductivos.

La educación posee un lugar central en el desarrollo humano, es condición necesaria aunque no suficiente para colaborar en la resolución de conflictos relacionados con la diferenciación social, la diversidad cultural, las relaciones opresivas de poder, etc.. La Ley de Educación Sexual Integral, brinda la oportunidad generar posiciones diferentes en las nuevas generaciones, para que estas pongan en tensión los modelos hegemónicos y cuestionen la arbitrariedad de las relaciones de poder, las relaciones patriarcales, binarias, capitalistas, heterosexistas, entre tantas.

Este abordaje de la Ley requiere de docentes éticamente comprometidos, a la vez que capaces de generar oportunidades formativas para niños, niñas y adolescentes; además del acompañamiento en su crecimiento afectivo, emocional y social integral, desde buenas prácticas de enseñanza de E.S.I. Esto invita a los formadores de formadores, a pensar la relevancia que tiene esta instancia curricular en la formación docente, a la vez que indagar qué ocurre con quienes están iniciando su profesionalización como maestros y maestras, antes y después de transitar por la experiencia de ESI. La Educación Sexual Integral propone un cambio cultural que implica una modificación en la dimensión moral y ética de los sujetos. Por ello es relevante centrar la mirada en la formación docente, poniendo el acento en el marco en que ésta se lleva a cabo y los efectos que genera en los sujetos que transitan por dicha experiencia. Así se motivó el interés por indagar los modelos mentales de estudiantes de diversos Profesorados de Educación Inicial y Primaria, de gestión pública y privada, que cursan el taller de E.S.I.

Algunas características de la muestra y la Unidad de análisis...

Se aborda el análisis de las respuestas obtenidas en un grupo de sujetos (N=32) estudiantes de profesorado de educación inicial y primaria, que están comenzando su cursada de taller de E.S.I. El 12% estudia el Profesorado de Educación Primaria mientras el 76% se forman para ser Profesoras de Educación Inicial. El 68% de los entrevistados está estudiando en Institutos de gestión pública y el 32% está haciendo su carrera en Institutos de gestión privada.

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

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

Algunos resultados...

A los fines de la presentación, se trabajan los datos relativos a las respuestas en las que se encontraron las mayores fortalezas y debilidades de una de las dimensiones abordadas por el cuestionario, para identificar los Modelos Mentales Situacionales (MMS). A tales fines se aplicó la Matriz de Análisis Complejo de los Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación (MMSP) (Erausquin, Basualdo, 2007), con adaptaciones específicas (González, D. 2016). A su vez, las cuatro dimensiones, despliegan ejes que configuran recorridos y tensiones y cada eje considera cinco indicadores, en función de diferencias cualitativas de los mo-

delos mentales ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica.

Las dimensiones que el mismo recorta son: a. **situación problema** en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b. **intervención del profesor**; c. **herramientas utilizadas** en la intervención/ actuación del rol; d. **resultados de la intervención/** actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et al., 2004 y 2005, Basualdo et al., 2004).

En cuanto a la **Dimensión Situación Problema**, las respuestas obtenidas respecto del **Eje 1 - "De la simplicidad a la complejidad de los problemas"**, permiten pensarlo como fortaleza en esta dimensión. En este caso la mayor cantidad de las mismas se ubican en el indicador de más complejidad, el (5) "*el problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones*" con un 34,3 %. En segundo lugar se posicionan aquellas ubicadas en el indicador (4) "Recortan un problema complejo con interrelación entre factores y dimensiones diferentes" que alcanzan el 25%.

Los cuestionarios realizados a las jóvenes que iniciaban su cursada en E.S.I. recogieron información a través de la cual podemos inferir que los estudiantes manifiestan una perspectiva compleja y multidimensional del suceso. Reconocen múltiples factores intervinientes, a la vez que consideran la posibilidad de actuar más compleja, percibiendo interrelaciones entre factores y dimensiones de la situación problema planteado.

Otra fortaleza puede observarse en el **Eje 6 - "Del realismo al perspectivismo en el enfoque del problema"**, en tanto se concentran allí el mayor número en los indicadores de alta complejidad. Tal es así que en el indicador (4) "*Denotan perspectivismo y descentración de una única perspectiva en el enfoque del problema*" alcanzan un 34,3%; seguido por el indicador (5) "*Desarrollan un análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema*", que llega al 31%. A la vez, los indicadores que dan cuenta de menor complejidad presentan menor número.

Las respuestas que dan las estudiantes del profesorado respecto de este eje evidencian que ya desde el comienzo de la cursada del Taller de E.S.I. reconocen la complejidad del abordaje de la temática en el contexto escolar.

En cuanto al **Eje 3 - "De la inespecificidad a la especificidad del abordaje de la E.S.I. y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema"**, se presenta como un eje débil en esta muestra. La mayor concentración de respuestas aparece en el indicador (2) "*Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un Profesor*" concentrando el 43 % de las respuestas. El indicador (3) "*Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un profesor de psicología en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional de la enseñanza de la disciplina*" le sigue, acumulando el 28,1%. El tercer lugar lo tiene el indicador (1) "*Inespecificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor*"; que alcanza el 12%. Los indicadores que dan cuenta de mayor complejidad, el (4) "*Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un profesor en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos de la enseñanza de la E.S.I., con apertura a la intervención de otras disciplinas*", (9,3%) así como en el indicador (5) "*Especificidad*

del problema con relación a la intervención de un Profesor en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos del abordaje de la E.S.I, articulada con la intervención de otras disciplinas” (3,1%); son los que obtienen menor puntuación con idénticos resultados.

Estos datos no son menores en tanto la Educación Sexual Integral está pensada para que el docente sea responsable de su abordaje en la escuela, de manera transversal a todos los contenidos, no solamente frente a propuestas específicas. Si bien la norma incluye a la comunidad y al trabajo colaborativo con la participación de otros actores o agentes, explicita la responsabilidad central del docente al respecto. A pesar de ello y dada la complejidad de la E.S.I., en ocasiones requiere del aporte de otras miradas para acompañar la labor docente a la hora de intervenir.

Con respecto al eje **Eje 4 - “Historización y mención de antecedentes históricos del problema”**, los resultados no han sido muy alentadores, pero se trata de un rasgo común a la mayor parte de las muestras. El número máximo de respuestas se presenta en el indicador de menor complejidad, el (1) “*No se mencionan antecedentes históricos del problema*”, con el 37,5 % de respuestas. Pero el segundo indicador en concentrar la mayor frecuencia es el de mayor complejidad, (5) “*Diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial*”, se sitúan el 25 % de respuestas.

Las respuestas vinculadas al eje Historización coinciden en ser bajas en sus resultados respecto del valor que tienen este hecho a los fines pedagógicos, pero el siguiente indicador con mayores resultados parecer poner en cuestión alguna interpretación valedera. La apropiación, interpretación y reelaboración historizante no puede ser reducida a una concepción de verdad histórica de la misma manera que los procesos de construcción histórica no siempre son lineales (Aulagnier, P., 1991). La observación como instrumento que favorece el registro de cambios en su vida escolar, los aprendizajes, el acompañamiento y andamiaje de los niños y niñas, es imprescindible y la historización es un elemento clave para ello. En tal sentido no remite únicamente al abordaje de la E.S.I. sino que es inherente a las prácticas docentes. En tal sentido resultan llamativos los resultados obtenidos.

Algunos desafíos... A modo de conclusión

Indagar los Modelos Mentales de estudiantes de diversos profesorado nos permite seguir pensando en el impacto real o deseado, en la posibilidad de cambio cognitivo en quienes deberán enseñar E.S.I. Pero más allá de los espacios para aprender a enseñar E.S.I., ni las leyes y ni los contenidos en los programas de las asignaturas per se, resuelven el tratamiento hegemónico de ciertas perspectivas. Es necesario poner en discusión y tensionar estereotipos, categorizaciones sociales, naturalizaciones, que promueven preconceptos, conductas, e ideas acerca de la sexualidad. En este sentido se vuelve un reto el trabajo a llevar a cabo respecto de la Educación Sexual Integral en la formación de los docentes, tanto inicial como en la formación permanente y continua. Se impone la necesidad de revisar y develar esas visiones hegemónicas arraigadas en los distintos actores educativos, en docentes, auxiliares, supervisores, directivos, etc. Esta tarea no será posible sin espacios de reflexión

y debate, entre formadores de formadores, a la vez que entre estudiantes, que colaboren en sensibilizar a los docentes sobre concepciones y prescripciones fuertemente naturalizadas y arraigadas para trabajar realmente desde un enfoque de derechos humanos. Pero los Institutos formadores poseen al menos, en su currícula la E.S.I. como instancia obligatoria, hecho que no acontece en la universidad. En tal sentido, la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral en las escuelas, sitúa a las universidades que forman docentes, ante una responsabilidad ética y política, que invita a entender el complejo proceso de formación como una práctica social. No se trata de dejar librada a la suerte la formación de ese docente, ni al voluntariado la capacitación del mismo. Se deberían generar espacios para la enseñanza de la ESI, aplicados situacionalmente, en base a un trabajo de formación que dé lugar a un saber propio, colectivo y autorizado.

Las jóvenes entrevistadas dieron cuenta de lo complejo que resulta para ellas construir saberes al respecto y de que también poseen prejuicios y estereotipos que las atraviesan y marcan. En ese sentido Judith Butler (2013) señalaba la relevancia de poner en disputa y en tensión concepciones con las que hemos sido educadas, educados; formadas y formados. Esta tarea de deconstrucción implicará un arduo proceso que deberá realizarse colaborativamente y no de manera aislada. En esa tarea las universidades también estamos implicadas en participar....

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aulagnier, P. (1991). Construir(se) un pasado. *Revista de Psicoanálisis AP-deBA* 13(3), 441-497. Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Bertolino, E., Evangelista, M. y Perelli, L. (2007). Una demanda ética imposable/Eduardo. En *El Monitor* N° 11 5° época Marzo/Abril 2007. Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología, 2007 p. 35-38. Buenos Aires: Ministerio de educación.
- Butler, J. (2013). *El género en disputa*. Barcelona, España: Paidós. Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cazden, C.B. (2010). “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Elichiry N.(comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Engestrom, Y. (2001). “Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”, en *Journal of Education and Work*, 14, N°1.
- Erausquin, C. (2013). Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Dialógica en el campo psicoeducativo: los “verdaderos conceptos” y la “vivencia” en Vygotsky ayudando a pensar la inclusión educativa. (Ficha de Cátedra Psicología Educativa Facultad de Psicología UBA y UNLP 2013.
- Erausquin, C. (2013). “La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos”. *Revista Segunda Epoca* de Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. Publicación digital.

- Faur, E. (2007). "La educación en sexualidad" En: Revista El Monitor. Ministerio de Educación. N° 11. 5° época. Marzo/Abril 2007. Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología, 2007 p. 246-250. Buenos Aires: Ministerio de educación. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm>
- Foucault, M. (2013). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de educación. Dirección de Currícula y Enseñanza (2009). Diseño Curricular de Educación Sexual en el Nivel inicial. Buenos Aires: Ministerio de educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de educación. Dirección de Currícula y Enseñanza (2009). Diseño Curricular de Educación Sexual en la Escuela Primaria. Buenos Aires: Ministerio de educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de educación. (2007). Educación sexual y literatura propuestas de trabajo. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2007.
- González, D. (2016). "Modelos mentales de profesores de Psicología en prácticas docentes. Prácticas de enseñanza e impacto en la formación docente inicial". Alemania: Editorial Académica Española. ISBN:978-3-639-83749-0.
- Maffia, D. (2009). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- Marina, M., et. al. (2013). Clase 1: Ley 26.150 y enfoques de la ESI. Módulo temático II. Educación sexual integral. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pecheny, M. (2008). *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Pintrich, P. (1994). "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29, pp 137-148.
- Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), pp 407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B., Goodman, C. y Bartlett, L. (2001). *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.
- Rojas, F. (2012). Tiempo de correr el velo. Revista La Universidad Nacional de San Juan.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Siderac, S. (2015). La Formación Docente Y La Educación Sexual Integral En La Unlpam. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 75- 81.
- Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En: W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (2005). *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Eagles.

NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN ¿UNA ARTICULACIÓN POSIBLE? REVISIÓN DE LOS APORTES NEUROCIENTÍFICOS A LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LAS HABILIDADES MATEMÁTICAS

Herrera, María Inés

Universidad Católica Argentina - Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía - ININCA - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Laboratorio de Citoarquitectura y Plasticidad Neuronal. Argentina

RESUMEN

La Neurociencia estudia el funcionamiento del sistema nervioso, contribuyendo al conocimiento sobre los procesos de aprendizaje. Sin embargo, su aplicación al ámbito de la Educación no es automático. En este sentido, el presente trabajo se orienta a revisar los puentes posibles para una articulación epistemológica entre Neurociencia y Educación, resaltando los principales aportes neurocientíficos a la enseñanza de la lectura y las habilidades matemáticas.

Palabras clave

Neurociencia - Educación - Puentes - Enseñanza de la lectura y las habilidades matemáticas

ABSTRACT

NEUROSCIENCE AND EDUCATION A POSSIBLE ARTICULATION? REVIEW OF NEUROSCIENTIFIC CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING OF READING AND MATHEMATICAL SKILLS

Neuroscience studies the functioning of the nervous system, contributing to knowledge about learning processes. However, its application to the field of Education is not automatic. In this sense, the present work is oriented to review the possible bridges for an epistemological articulation between Neuroscience and Education, highlighting the main neuroscientific contributions to the teaching of reading and mathematical skills.

Keywords

Neuroscience - Education - Bridges - Teaching reading and mathematical skills

INTRODUCCIÓN

En un reporte reciente de la *Escuela de Educación para Graduados* de la Universidad de Harvard, Long (2013) se pregunta cómo deberíamos repensar el aprendizaje y la educación como resultado de la globalización, la revolución digital y la investigación sobre la mente y el cerebro. Con respecto a esto último, Sylvan y Christoudoulou (2010), referentes de la misma escuela, señalan que tanto la contribución de los neurocientíficos como de los educadores es importante, aportando cada perspectiva a nuestra comprensión de los estudiantes. Ya desde antes de 1995 existe el debate sobre la posibilidad de establecer *puentes* entre Neurociencia y Educación,

que permitan reducir las brechas epistemológicas, conceptuales y metodológicas (Benarós, Lipina, Segretin, Hermida, Colombo, 2010). El término *puente* habría sido acuñado por Bruer (1997) en una publicación titulada *Education and the brain: a bridge too far*. Dicho puente parecería lejano ya que la Neurociencia y la Educación explican a diferentes *niveles de complejidad* los procesos de aprendizaje y enseñanza, por lo cual requieren de articuladores especialmente preparados para y desde las pedagogías (Puebla & Talma, 2011). En este sentido, el presente trabajo consistirá en una revisión de lo expuesto en diferentes trabajos científicos sobre la posible articulación entre dichas disciplinas. Para poder abordar esta temática, se clarificarán previamente los conceptos de Neurociencia y Educación. Finalmente se revisarán algunos aportes concretos de la Neurociencia para la comprensión de la dislexia y la discalculia, y la enseñanza de la lectura y las habilidades matemáticas.

DESARROLLO

Concepto de Neurociencia.

Según Vincent (1995), representante de UNESCO, la Neurociencia es una disciplina que involucra la biología del sistema nervioso, las ciencias exactas, humanas y sociales, y cuya finalidad es contribuir al bienestar humano por medio de mejoras en la calidad de vida. También puede entenderse como una disciplina compuesta por subdisciplinas, que comparten el estudio del sistema nervioso en sus distintas expresiones fenomenológicas (Redolar, 2002).

Concepto de Educación.

Según la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD) (2004), la educación puede definirse como la comunicación organizada y sustentada que está organizada para producir aprendizaje. La Educación entendida como disciplina consistiría entonces en el estudio de la transferencia de información entre personas, que se planifica estableciendo objetivos y brindando continuidad para el aprendizaje. Este último refiere a cualquier cambio en el comportamiento o conocimiento (OECD, 2004).

La posibilidad de articulación entre Neurociencia y Educación.

Así como Puebla y Talma (2011) hablan de diferentes niveles de complejidad en las explicaciones de la Neurociencia y la Educación,

Benarós et al. (2010) sostienen que históricamente estas disciplinas han diferido en sus *niveles de análisis* en el estudio del aprendizaje. El mismo puede ser estudiado a nivel biológico (a su vez genético, molecular, celular), cognitivo y comportamental (a su vez individual, social y cultural). La Neurociencia se ha enfocado en los fenómenos biológicos y cognitivos, mientras que la práctica e investigación educativa, en el comportamiento. A esto se debe, según Benarós et al., la *desarticulación epistemológica* entre ambas disciplinas, por lo cual se vuelve necesaria la generación de un marco integrador. También se evidencia una *brecha metodológica* (Benarós et al., 2010; Puebla & Talma, 2011). Mientras la Neurociencia aplica un método propio de las ciencias médicas, con aproximación cuantitativa y experimental, en Educación suelen utilizarse métodos cualitativos y observacionales, en los cuales no se retira el objeto de estudio de su ámbito natural (Puebla & Talma). ¿Es entonces posible una articulación entre Neurociencia y Educación?

Algunos autores ya han hablado de *Neuroeducación*. Se trataría de una nueva línea de pensamiento y acción que busca acercar a los agentes educativos los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, a partir de la unión entre la Pedagogía, la Psicología Cognitiva y las Neurociencias (Campos, 2010). Además, ya en 2003, se realizó el workshop *Mind, Brain and Education* en la Pontificia Academia de Ciencias, que resultó en una publicación titulada *The educated brain: Essays in Neuroeducation*. Años después el workshop continuó, reuniendo a tres referentes del área, Battro, Dehaene y Singer (2011), quienes señalaron que la teoría y la práctica en Neuroeducación habían mostrado un progreso significativo desde el último encuentro: varias instituciones de investigación avanzada en América, Asia y Europa estaban actualmente desarrollando estudios transdisciplinarios sobre las bases neurocognitivas del aprendizaje y la enseñanza.

El concepto de *neuroplasticidad* aparecía como el link perfecto para responder preguntas provenientes de los diferentes campos y disciplinas englobados en la Neuroeducación (Battro, Dehaene & Singer, 2011). Podría tratarse en este caso de un *punto basado en un constructo común para ambas disciplinas* según la terminología de Benarós et al. (2010). Otro ejemplo podría ser el constructo *representación mental* propuesto por Szűcs y Goswami (2007) como objeto de estudio de la *Neurociencia Educativa*. En este sentido, la representación mental sería un *fenómeno emergente* de la interacción de diferentes niveles de complejidad. Según las posiciones emergentistas, cada uno de estos niveles introduciría novedades con respecto al nivel anterior, por lo cual ninguna representación mental podría localizarse en una única estructura neural, y a su vez, la cognición estaría conformada por la interacción de todas las representaciones mentales (Benarós et al.).

Otros tipos de puentes según Benarós et al. (2010) podrían ser: *puentes según criterios disciplinares* (aquellos que recurren a una *disciplina intermediaria y facilitadora*, por ejemplo la Psicología Educativa, la Psicología cognitiva o la Neurociencia Cognitiva), *puentes basados en consideraciones metodológicas* (comenzando por identificar un grupo de problemas generados en ambas disciplinas), y *puentes basados en la consideración de la multiplicidad de niveles de análisis*. Este último caso tendría que ver con la traducción de conceptos de una disciplina en términos de otra, es decir,

un *reduccionismo científico no eliminativo*, en el que los conceptos correspondientes a un nivel de análisis son transferidos a otro más elemental, apuntando a un enriquecimiento mutuo entre niveles y no a la eliminación de alguno (Benarós et al.). Finalmente, Benarós et al. también proponen los *puentes basados en la formación de recursos humanos*, lo cual coincidiría con la sugerencia de Puebla y Talma (2011): la incorporación de la Neurociencia en los currículos de formación de los educadores. En palabras de Campos (2010, p. 12), “La Neuroeducación (...) puede ser el paso inicial en la formación y capacitación docente que marcará la diferencia en la calidad de la educación”. De la misma manera, también es necesaria la formación docente de los neurocientíficos, y su acercamiento a las salas de clases, para la generación de modelos de investigación que puedan llevarse a cabo en el terreno educativo o en simulaciones cercanas a la práctica educativa (Puebla & Talma).

Más allá de la discusión en términos de brechas y puentes posibles entre Neurociencia y Educación, resulta necesario destacar los avances neurocientíficos en materia de trastornos del aprendizaje. Gracias a las *técnicas de neuroimagen*, los neurocientíficos pueden medir el flujo sanguíneo cerebral o la actividad eléctrica mientras los sujetos realizan tareas cognitivas como leer o calcular. Estos estudios son relevantes para desarrollar *métodos de enseñanza-aprendizaje transformadores* (Long, 2013). En este sentido, los hallazgos neurocientíficos sobre dislexia y discalculia podrían considerarse candidatos para articularse con las prácticas educativas (Benarós et al., 2010). En otras palabras, Galaburda (2011) señala que el progreso logrado en el campo de los trastornos del aprendizaje, particularmente en la dislexia, puede convertirse en una madura *Neurociencia de la Educación*. Estos avances serán revisados a continuación para ejemplificar las articulaciones logradas o factibles de lograrse entre Neurociencia y Educación.

Avances neurocientíficos sobre el aprendizaje de la lectura, las habilidades matemáticas y sus trastornos. Aportes para la enseñanza.

Ya en 2009, Gabrieli señalaba que las neuroimágenes en niños con dislexia habían revelado una *reducida participación o hipoactivación* de la corteza tèmoro-parietal izquierda necesaria para el procesamiento fonológico, ya que interviene en la relación intermodal de procesos auditivos y visuales durante la lectura. También se han encontrado *activaciones atípicas* en: regiones prefrontales izquierdas (asociadas a memoria de trabajo), giro medio y superior temporal izquierdo (asociado al lenguaje receptivo), y regiones occipito-temporales izquierdas (asociadas con el análisis visual de letras y palabras). Esto indicaría que las imágenes cerebrales permitirían identificar *niños en riesgo* de desarrollar dislexia, lo cual resulta relevante ya que la intervención preventiva es frecuentemente efectiva y asociada a *plasticidad funcional*. De hecho, las intervenciones efectivas que incluyen la instrucción sistemática y explícita en *conciencia fonológica* y estrategias de decodificación se vieron asociadas con *activación aumentada o normalizada* en regiones tèmoro-parietales y frontales izquierdas en imágenes funcionales (Gabrieli). Según un estudio más reciente en niños, la corteza dorsolateral prefrontal izquierda también estaría implicada en la conciencia fonológica, es decir, el conocimiento de que el

habla está compuesta de sílabas y fonemas. Aprender a leer requiere la conversión del lenguaje verbal visual en hablado, o de los grafemas en fonemas, por lo cual la conciencia fonológica es un requisito fundamental (Kovelman et al., 2012).

En adultos disléxicos, se ha encontrado un *balance atípico* entre la activación occipital y fronto-parietal para la extracción de formas visuales en imágenes de resonancia magnética funcional respecto de los controles. Estos hallazgos indicarían que la dislexia involucraría una organización cerebral atípica para la extracción de formas visuales aun cuando la lectura no está implicada. La sobreactivación de cortezas de asociación de alto orden, requeridas para compensar la baja activación de cortezas visuales de bajo orden, podría competir con los recursos atencionales *top-down* necesarios para la lectura fluida (Zhang, Whitfield-Gabrieli, Christodoulou, Gabrieli, 2013). De hecho, el déficit en fluidez lectora constituye un *marcador comportamental* persistente de dislexia en la adultez. Los adultos disléxicos también presentarían fallas en la activación de áreas prefrontales izquierdas y temporales superiores izquierdas, asociadas con la recuperación semántica y las representaciones semánticas y fonológicas. La activación de estas áreas sería necesaria para la comprensión a altas tasas de velocidad lectora (Christodoulou et al., 2014).

Estudios focalizados en la sustancia blanca, principal conector entre distintas regiones cerebrales, presentan resultados complementarios a los obtenidos con neuroimágenes funcionales respecto de fallas en la activación de ciertas regiones cerebrales. En este caso, se trata de *imágenes con tensor de difusión*, una técnica utilizada para detectar el grado de integridad de los haces de fibras mielinizadas. De hecho, en la dislexia existiría una disfunción en los tractos de sustancia blanca que conectan áreas posteriores (témpero-parietales) y frontales (Guinea-Hidalgo & Tirapu-Ustárroz, 2011). Por lo tanto, no sólo existiría un déficit en la activación o participación de estas regiones sino en la *conectividad* entre las mismas. Como señalan Guinea-Hidalgo & Tirapu-Ustárroz, al intervenir la mielinización en una rápida conducción de los potenciales de acción, la sustancia blanca parecería relacionarse con la *velocidad de procesamiento* de la percepción, en especial en los cambios de estímulos auditivos y visuales de movimiento involucrados en la lectura. Por este motivo, Hagmann et al. (2010) destacan la importancia del estudio de la sustancia blanca para detectar anomalías tempranas en el *grado de sincronía o integración de las redes neuronales*.

En cuanto a la sustancia blanca, cada vez se le está dando mayor importancia a su estudio en los trastornos del aprendizaje y los trastornos del desarrollo, debido a su implicación directa con diferentes funciones cognitivas. Esto no significa que la sustancia blanca sea depósito de funciones cognitivas, sino que estaría vinculada a las dos propiedades necesarias para un sistema de alta complejidad como el cerebro humano: la conectividad y la velocidad (Tirapu-Ustárroz, Luna-Lario, Hernández-Goñi, García-Suescun, 2011). De hecho, como ocurre con la dislexia, algunos trastornos no se deberían solamente a lesiones o afectación en determinadas regiones cerebrales, sino también a fallas en la conexión entre ellas, que afectaría la velocidad de procesamiento y la *coherencia central* para la emisión de una conducta adaptativa. Por ejemplo,

en la discalculia se ha encontrado una reducción en el volumen de sustancia blanca en la corteza tèmpero-parietal derecha, el fascículo longitudinal inferior y el fascículo fronto-occipital inferior. Por lo tanto, las fibras que conectan la circunvolución fusiforme derecha con la sustancia blanca tèmpero-parietal podrían ser una fuente de vulnerabilidad para los trastornos del aprendizaje del cálculo (Guinea-Hidalgo & Tirapu-Ustárroz, 2011).

En cuanto al aprendizaje de las habilidades matemáticas, hoy se sabe que al participar diversas funciones cognitivas en la resolución de una tarea numérica, se requiere la activación de múltiples áreas del cerebro y circuitos neuronales (Butterworth, Varma & Laurillard, 2011). Los estudios con neuroimágenes funcionales han revelado la activación de multiplicidad de áreas durante la realización de tareas numéricas en niños: lóbulo parietal bilateral (asociado propiamente a las tareas numéricas: enumeración, comparación y estimación de cantidades), corteza prefrontal (asociada al funcionamiento ejecutivo y la memoria de trabajo), lóbulo temporal medial (asociado a la memoria declarativa) y áreas subcorticales (Kaufmann, Wood, Rubinstein & Henik, 2011; Gracia-Befalluy & Escolano-Pérez, 2014). En niños con discalculia se ha observado una activación del lóbulo frontal derecho más posterior que en los controles, una activación mayor del giro frontal inferior y medio y del giro temporal medio, y una peor conexión del lóbulo parietal (Kucian, Loenneker, Martin & Von Aster, 2011). También se ha encontrado en niños con discalculia una activación del surco intraparietal más débil que en los controles, y una activación de áreas cerebrales más distribuidas, que podría indicar la utilización de *estrategias compensatorias* (Kaufmann et al., 2011).

Ahora bien, ¿cuál sería el aporte de estos avances neurocientíficos a la enseñanza de las habilidades matemáticas? De los mismos puede inferirse un importante papel de las regiones parietales en el procesamiento numérico. Como señalan Gracia-Befalluy y Escolano-Pérez (2014), estas áreas también se activan en tareas visoespaciales, y nos permitirían visualizar la *línea numérica imaginaria* conforme aumenta la cantidad. Por lo tanto, ante las dificultades en el aprendizaje de las habilidades matemáticas se sugiere la manipulación física de magnitudes mediante objetos o pantallas digitales, para estimular las funciones parietales, y así facilitar la *transición de conceptos concretos a abstractos*. De hecho, se ha demostrado un mejor rendimiento numérico al partir de conceptos concretos y visualizables. Sin embargo, al estar también involucradas en las habilidades matemáticas otras regiones y funciones cerebrales mencionadas anteriormente, deben fomentarse otros *aspectos cognitivos no específicamente matemáticos*: memoria declarativa, funciones ejecutivas (ej.: memoria de trabajo), atención. Además, potenciando estas habilidades básicas y la *transición hacia el uso de la memoria* se automatizan los procedimientos, y por lo tanto se liberan recursos cognitivos para profundizar en el razonamiento sobre relaciones aritméticas (Gracia-Befalluy & Escolano-Pérez). En este sentido, Gimeno y Núñez Peña (2011) hacen referencia a la automatización de procesos como requisito para la estrategia mayormente utilizada por sujetos con habilidades matemáticas altas: la *estrategia de recuperación*. La misma consiste en recuperar el resultado almacenado en la memoria a largo plazo, mientras que la *estrategia procedimental* consiste en la descom-

posición del problema inicial en operaciones más sencillas, lo cual conlleva más tiempo y mayor posibilidad de errores. Además de depender de las habilidades matemáticas del sujeto, la selección de estrategia suele depender del tamaño del problema, es decir de la magnitud numérica de los operandos, fenómeno que se conoce como *efecto del tamaño del problema*. Según un estudio de Núñez-Peña, Gracia-Bafalluy y Tubau (2011), a medida que aumenta la dificultad del problema, los sujetos con habilidad baja recurren antes a la estrategia procedimental que aquellos con habilidad alta. El uso de estrategias procedimentales presentó correlaciones a nivel de la actividad eléctrica cerebral, evidenciándose una mayor amplitud de onda en *registros de potenciales evocados*.

Por último, así como las intervenciones en disléxicos han sido efectivas al incluir la *instrucción sistemática y explícita* en conciencia fonológica y estrategias de decodificación (Gabrieli, 2009), la enseñanza de la lectura en la escuela también debe ocurrir de manera sistemática y explícita, comenzando por la decodificación fonológica. Como señala Dehaene (2011), al aprender a leer, se aprende a acceder al lenguaje hablado a través de una modalidad novedosa que no había sido anticipada por la evolución: la visión. Al tratarse la lectura de una reciente invención en términos evolutivos, se han reciclado circuitos cerebrales existentes para este novedoso uso, fenómeno conocido como *reciclaje neuronal*. Por lo tanto, al no tratarse de una tarea natural, biológicamente programada, a diferencia de la adquisición del habla, los educadores deberían estar atentos a los diferentes pasos en el aprendizaje de la lectura. Estos pasos suelen darse por supuestos frecuentemente por parte de los adultos, ya que estos procesos presentan *automatización* en la adultez, pero constituyen una difícil hazaña para un niño. Se requieren cambios significativos a nivel visual y fonológico para la adquisición de la lectura. Por este motivo, las *correspondencias grafema-fonema* deben ser enseñadas explícitamente. Además, frente a los diferentes *grados de transparencia* en las distintas lenguas, los educadores deben tener presente las *irregularidades ortográficas* de la lengua que están enseñando, comenzando por las correspondencias grafema-fonema más regulares y frecuentes, y finalizando con las excepciones, en una *progresión racional* (Dehaene).

CONCLUSIÓN

Las evidencias obtenidas desde la Neurociencia sobre el aprendizaje de la lectura constituyen un aporte significativo para la Educación. Como ha señalado Dehaene (2011), una verdadera *ciencia de la lectura* está emergiendo, y la misma presentaría consecuencias en la educación. Sin embargo, la cautela es importante a la hora de traspasar los avances neurocientíficos directamente al dominio de la educación. Son los educadores los que pueden concebir formas de enseñar más efectivas al poder visualizar cómo opera el cerebro al aprender a leer. Además, Dehaene también señala que es necesario desarrollar nuevos experimentos que involucren una fuerte colaboración entre científicos y educadores para clarificar qué algoritmos utiliza el cerebro al aprender, y cómo estos algoritmos podrían facilitar el aprendizaje en el aula. En este sentido, también serían necesarias nuevas investigaciones sobre el aprendizaje de habilidades matemáticas. Según Gracia-Befalluy & Escolano-Pérez (2014), sería interesante intervenir en grupos con rendimiento bajo

en matemáticas, detectar y prevenir factores de riesgo, y comparar *patrones de activación cerebral* antes y después de la aplicación de programas de intervención y/o enseñanza.

Por lo tanto, si bien la articulación entre Neurociencia y Educación ha comenzado, continúa siendo un desafío para las futuras generaciones. Aún existen varias preguntas según Puebla y Talma (2011), entre ellas: ¿Cuál es hasta el momento la real dimensión del aporte de la Neurociencia a la Educación? ¿Están claras las preguntas que la Educación tiene que hacer a la Neurociencia? ¿Son observables, a través de la estructura o funciones cerebrales, las diferencias individuales que existen en el aprendizaje? Tal vez las respuestas a estas preguntas puedan constituir puentes sólidos entre Neurociencia y Educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Battro, A.M., Dehaene, S. y Singer, W.J. (2011). Human Neuroplasticity and Education. *Pontificiae Academiae Scientiarum Scripta Varia*, 117, 1-250.
- Bruer, J.T. (1997). Education and the brain: a bridge too far. *Educational Researcher*, 2, 4-16.
- Benarós, S., Lipina, S.J., Segretin, M.S., Hermida, M.J., Colombo, J.A. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Rev Neurol*, 50 (3), 179-186.
- Butterworth, B., Varma, S., Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: from brain to education. *Science*, 332, 1049-1054.
- Campos, A.L. (2010). Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la búsqueda del desarrollo humano. *Organización de los Estados Americanos. Revista Digital*, 143, 1-14.
- Christodoulou, J.A., Del Tufo, S.N., Lymberis, J., Saxler, P.K., Ghosh, S.S., Triantafyllou, C. et al. (2014). Brain Bases of Reading Fluency in Typical Reading and Impaired Fluency in Dyslexia. *PLoS ONE*, 9 (7), 1-14.
- Dehaene, S. (2011). The Massive Impact of Literacy on the Brain and its Consequences for Education. En Human Neuroplasticity and Education. *Pontificiae Academiae Scientiarum Scripta Varia*, 117, 19-32.
- Gabrieli, J.D.E (2009). Dyslexia: A new synergy between Education and Cognitive Neuroscience. *Science*, 325 (280), 280-283.
- Galaburda, A.M. (2011). Neuroscience, Education and Learning Disabilities. En Human Neuroplasticity and Education. *Pontificiae Academiae Scientiarum Scripta Varia*, 117, 151-166.
- Gimeno, E. & Núñez Peña, M.I. (2011). Habilidad aritmética y estrategias de cálculo: No todos los cerebros suman igual. *Ciencias Cognitivas*, 6, 3, 76-79.
- Gracia-Befalluy, M. & Escolano-Pérez, E. (2014). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje de las habilidades numéricas. *Rev Neurol*, 58 (2), 69-76.
- Guinea-Hidalgo, A. & Tirapu-Ustárriz, J. (2011). La sustancia blanca en los trastornos del desarrollo. *Rev Neurol* 53, 6, 361-371.
- Hagmann, P., Sporns, O., Madan, N., Cammoun, L., Pienaar, R., Wedeen, V.J. et al. (2010). White matter maturation reshapes structural connectivity in the late developing human brain. *Proc Natl Acad Sci*, 107, 19067-19072.
- Kaufmann, L., Wood, G., Rubinstein, O., Henik, A. (2011). Meta-analyses of developmental fMRI studies investigating typical and atypical trajectories of number processing and calculation. *Dev Neuropsychol*, 36, 763-787.
- Kovelman, I., Norton, E.S., Christodoulou, J.A., Gaab, N., Lieberman, D.A., Triantafyllou, C. et al. (2012). Brain Basis of Phonological Awareness for Spoken Language in Children and Its Disruption in Dyslexia. *Cerebral Cortex*, 22, 754-764.

- Kucian, K., Loenneker, T., Martin, E., Von Aster, M. (2011). Non-symbolic numerical distance effect in children with and without developmental dyscalculia: a parametric fMRI study. *Dev Neuropsychol*, 36, 741-762.
- Long, M. (2013). The future of learning. *A report sharing the Harvard Graduate School of Education Future of Learning Course*, 1-19.
- Núñez-Peña, M.I., Gracia-Bafalluy, M. & Tubau, E. (2011). Individual differences in arithmetic skill reflected in event-related brain potentials. *International Journal of Psychophysiology*, 80, 143-149.
- OECD (2004). Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications. Paris, France.
- Puebla, R. & Talma, M.P. (2011). Educación y neurociencias. La conexión que hace falta. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 379-388.
- Redolar, D. (2002). Neurociencia: la génesis de un concepto desde un punto de vista multidisciplinar. *Rev Psiquiatr Fac Med Barc*, 29: 346-352.
- Sylvan, L.J. & Christodoulou, J.A. (2010). Understanding the Role of Neuroscience in Brain Based Products: A Guide for Educators and Consumers. *Mind, Brain and Education*, 4 (1), 1-7.
- Szűcs, D. & Goswami, U. (2007). Educational Neuroscience: Defining a new discipline for the study of mental representations. *Mind, Brain and Education*, 3, 114-127.
- Tirapu-Ustárroz, J., Luna-Lario, P., Hernáez-Goñi, P., García-Suescun (2011). Relación entre la sustancia blanca y las funciones cognitivas. *Rev Neurol*, 52 (12), 725-742.
- Vincent, J.D. (1995). Ethics and neurosciences. Paris: UNESCO.
- Zhang, Y., Whitfield-Gabrieli, S., Christodoulou, J.A., Gabrieli, J.D.E. (2013). Atypical Balance between Occipital and Fronto-Parietal Activation for Visual Shape Extraction in Dyslexia. *PLoS ONE*, 8 (6), 1-12.

AUTOCONCEPTO Y ADAPTACIÓN A LA VIDA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES INGRESANTES UNIVERSITARIOS

Huairé Inacio, Edson Jorge
Universidad San Ignacio de Loyola. Perú

RESUMEN

Se presenta un estudio cuyo objetivo fue determinar el grado de relación que existe entre autoconcepto y adaptación a la vida universitaria. El diseño corresponde al descriptivo correlacional, en el cual participaron 262 estudiantes entre los 16 y 19 años de edad. Los instrumentos utilizados en el trabajo de investigación fueron el Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) elaborado por Goñi (2009) en el País Vasco que consta de 22 ítems y miden dimensiones del yo personal como: autorrealización, honradez, autonomía y afectividad-emociones y el Inventario de Adaptación a la vida universitaria (IAVU); elaborado por Arroyo, García, Leyva, Perales y Valeriano (2007) en Trujillo, Perú; el cual consta de 30 ítems y mide tres áreas; Habilidades Personales, Vocación y Dinámica Familiar. Los resultados evidencian que no existe relación entre estas variables, por lo cual se concluye que los adolescentes a esas edades tienen desarrollan más el autoconcepto personal y la adaptación a la vida universitaria asociada al autoconcepto social, la ayuda de los profesores y los lazos afectivos que construyen con sus pares.

Palabras clave

Autoconcepto - Adaptación universitaria - Autorrealización - Honradez - Autonomía - Afectividad - Emociones

ABSTRACT

SELF-CONCEPT AND ADAPTATION TO ACADEMIC LIFE IN UNIVERSITY STUDENTS

We present this study whose objective was to determine the degree of relationship that exists between self-concept and adaptation to university life. The design corresponds to the descriptive correlational, in which 262 students between 16 and 19 years old participated. The instruments used were the Personal Self-concept Questionnaire (APE) prepared by Goñi (2009) in the Basque Country, which consists of 22 items and measures dimensions of the personal self-such as: self-realization, honesty, autonomy and affectivity-emotions and the Inventory of Adaptation to university life (IAVU); elaborated by Arroyo, García, Leyva, Perales and Valeriano (2007) in Trujillo, Peru, which consists of 30 items and measures three areas; Personal Skills, Vocation and Family Dynamics. The results show that there is no relationship between these variables, so it is concluded that adolescents at these ages have more personal self-concept and adaptation to university life associated with social self-concept, the help of teachers and the emotional ties that they build with their peers.

Keywords

Selfconcept - University adaptation - Self-realization - Honesty - Autonomy - Affectivity - Emotions

Introducción

El autoconcepto se refiere al conjunto de características que una persona asocia a sí misma, según Oñate (1989) es un sistema complejo constituido por un conjunto de creencias sobre la propia existencia; además, está relacionada a variables personales como la motivación, satisfacción de necesidades psicológicas, la elección de metas (Gámez, Díaz, Marrero, Galindo & Breva, 2014), así como el optimismo, la autoestima y la construcción de la propia personalidad.

En el plano académico, el autoconcepto es una de las líneas más importantes de estudio, puesto que según investigaciones previas (Arancibia, Herrera & Strasser, 2000; Amezcua & Fernández, 2000) está relacionado con la toma de decisiones en el área académica (Santana, Feliciano & Jiménez, 2009), el rendimiento académico de los estudiantes (Gámez, Díaz, Marrero, Galindo & Breva, 2014; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros & Serra, 2009) como también con la adaptación a la nueva etapa de vida que tendrá el estudiante cuando ingrese a una institución educativa técnica o superior (Díaz, Quiroga, Buadas & Lobo, 2013). Para autores como Esnaola, Goñi y Madariaga (2008), el autoconcepto no constituye una obra estrictamente personal, es entendido como un constructo que representa la concepción que uno tiene de sí mismo en varias dimensiones: físico, personal, social y académico.

Está involucrado el aspecto afectivo-evaluativo de la persona (autoestima); el componente físico que corresponde al modelo propuesto por Fox (1988), que contempla la habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza, el aspecto personal, que hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual (Cazalla & Molero, 2013); el aspecto social, se refiere al conjunto de habilidades agrupadas en categorías de competencia social y de aceptación social, tal como propone Bracken (1992); y la competencia académica, que se refiere a la percepción que tienen los sujetos de su propia eficacia académica (Goñi & Fernández, 2007). En todo ello, la idea de adaptación a la vida académica exige el empleo y combinación de una serie de factores tanto personales como sociales para cumplir con las exigencias académicas que su condición de estudiante universitario exige (Díaz, 2008).

Como se puede apreciar, el autoconcepto presenta diversos aspectos relacionados pero distinguibles que pueden diferenciarse con distintas áreas del comportamiento humano (Musitu, García & Gutiérrez, 1997), aunque en sus inicios fue un concepto unidimensional, desde el análisis que realiza Coopersmith en 1967. Ahora el

constructo es conocido como un constructo multidimensional, complejo, sujeto a diversas interpretaciones (Ortega, Mínguez & Rodes, 2000), y relevante en educación, debido a que el estudiante en el proceso académico adquiere nuevas perspectivas de sí mismo a partir de la interrelación con los amigos, compañeros, docentes, etc., (Amezcuza & Fernández, 2000; Burns, 1990; Machargo, 1991). A partir del análisis de las investigaciones realizadas sobre esta variable (Goñi & Fernández, 2007; Gargallo, Suarez, García & Sahuquillo, 2012; Veliz & Apodaca, 2011; entre otros), el asunto no es optimista, los resultados muestran que los estudiantes carecen o tienen importantes déficits en las destrezas básicas personales y cognitivas para enfrentar el mundo académico, el trabajo y la vida, lo cual les impide desempeñarse adecuadamente en cualquier ámbito. Estas deficiencias no atendidas o superadas en el transcurso universitario, se hacen más visibles al término de sus estudios, dado que un gran porcentaje de egresados no logra insertarse en el mercado laboral con lo que saben o han estudiado en la universidad. En el Perú, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2014), señala que el 87.5% de los egresados universitarios peruanos menores de 30 años cuentan con un empleo; mientras que el 5.5% está en busca de uno y el 7% restante estudia o desempeña otras labores.

En este sentido, se tiene como objetivo analizar la relación entre el autoconcepto y la adaptación a la vida académica en estudiantes universitarios, reafirmando que el autoconcepto es considerado como una necesidad humana profunda y poderosa, básica para una vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización (Vera & Zebadúa, 2002). Es decir, lo que se busca con éste estudio es saber si de acuerdo al nivel de autoconcepto que presentan los estudiantes, logran mejores adaptaciones o no al contexto universitario. Teniendo claro que también se evaluará dentro de esta misma variable otras sub-variables, como autorrealización, honradez, autonomía y afectividad-emociones, las cuales son algunos de los factores de la multidimensionalidad del autoconcepto.

El conocimiento de esta problemática en los estudiantes universitarios y al inicio de su vida académica es esencial para poder intervenir y educar de manera distinta. Por ello, consideramos que a partir de los resultados de esta investigación se podrán optar estrategias metodológicas y temáticas distintas y de acuerdo con las necesidades que por lo común tienen o sienten los estudiantes, debido a que no hay nada mejor que tener estudiantes satisfechos con su formación académica en la universidad. La razón central que motiva realizar la presente investigación obedece a la necesidad de formar profesionales más competitivos en todos los aspectos y esa competitividad empieza por el autoconcepto de cada uno.

Por lo expuesto, en esta investigación se estudia la relación del autoconcepto con el déficit de adaptación a la vida académica de los estudiantes, Teniendo en consideración que las evidencias señalan que muchos de los problemas laborales, familiares, hasta emocionales (Gargallo, Suarez, García & Sahuquillo, 2012), junto con la autoeficacia académica y bienestar psicológico (Veliz & Apodaca, 2011), la depresión o los malos tratos, se relacionan con un autoconcepto bajo o defectuoso (Cazalla & Molero, 2013).

Método

Participantes: Se consideró como participantes a 262 estudiantes ingresantes a la Universidad San Ignacio de Loyola, cuyas edades fluctúan entre 16 a 19 años de edad, de los cuales 155 fueron varones y 107 mujeres; cabe resaltar que solo se consideraron a quienes estaban matriculados en el curso de Desarrollo Humano por primera vez en el periodo 2017-2.

Materiales: Para este estudio se utilizó el *Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE)*. Este instrumento fue elaborado por Goñi (2009) en el País Vasco. El cuestionario consta de 22 ítems que miden dimensiones del yo personal como: autorrealización (6 ítems: 1, 4, 8, 12, 25, 19); honradez (5 ítems: 5, 9, 13, 16, 21); autonomía (5 ítems: 2, 6, 10, 14, 17); y afectividad-emociones (6 ítems: 3, 7, 11, 18, 20, 22). El formato de la prueba es el de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: desde totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5). La fiabilidad del instrumento se realizó mediante análisis de consistencia interna, utilizando el índice más extendido que es el Alpha de Cronbach, el cual alcanza un .834 de puntaje a nivel general; para la sub escala *autorrealización* obtuvo una puntuación de .748; *autonomía* 842; *honradez* 701 y, *emociones* 676, por tanto, el cuestionario es muy adecuado. De acuerdo con la autora, el mencionado cuestionario muestra adecuada validez de constructo y validez convergente para todas las subescalas: .093 para autonomía; .082 para honradez; .181 para autorrealización y .156 para emociones; en total el cuestionario de (APE) puntúa .182. Así mismo, este instrumento fue validado por Merino (2015) para muestras peruanas resultando con una confiabilidad a través de Alpha de Cronbach de 0.819 y la validez interna alcanza un puntaje máximo de .648 entre sus ítems. En la tabla 1, se describen los criterios adoptados para averiguar los niveles de autoconcepto que presentan los estudiantes encuestados.

Tabla 1
Criterios de evaluación de la variable autoconcepto

Variable y dimensiones	Bajo		Medio		Alto	
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Autoconcepto	22	33	34	67	68	110
Autorrealización	6	18	19	21	22	30
Honradez	5	19	20	23	24	25
Autonomía	5	8	9	12	13	25
Emociones	6	16	17	20	21	30

Por otro lado, también se utilizó el *Inventario de Adaptación a la vida universitaria (IAVU)*; instrumento elaborado por Arroyo, García, Leyva, Perales y Valeriano (2007) en Trujillo, Perú. Tiene como objetivo medir el nivel de adaptación de los jóvenes ingresantes a la universidad de 16 a 23 años de edad; a través, de tres áreas generales: (1) el área de habilidades personales evidenciada en los ítems 2, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27 y que tiene como subindicadores: habilidades emocionales, autorregulación de manejo de los estados afectivos, habilidades cognitivas y habilidades sociales; (2) el área de vocación conformado por 1, 4, 6, 8, 9, 25, 28, 29, 30, que mide actitudes e interés; y (3) el área

de dinámica familiar evaluada a través de los ítems 3, 5, 14, que miden la capacidad de comprensión. En total, el instrumento consta de 30 ítems con tres alternativas de respuesta: (1) SI, (2) A veces, (3) NO, que permite un puntaje bruto a convertir en percentil. Para determinar su validez se empleó el método de ítem-test, logrando un promedio de .40133 y para la confiabilidad el método de las dos mitades alcanzando un .8546 de puntaje, siendo en ambos casos adecuado. En la tabla 2 se describen los criterios de evaluación para determinar los niveles de adaptación a la vida universitaria de los estudiantes.

Tabla 2
Criterios de evaluación de adaptación a la vida académica

Variable	Bajo		Medio		Alto	
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Adaptabilidad a la vida universitaria	30	69	70	72	73	90

Procedimiento: para recoger los datos, se solicitó a la Dirección de Estudios Generales el permiso correspondiente para poder ingresar a las aulas en donde se les pidió a todos los estudiantes que lean la hoja de consentimiento informado y den su conformidad y asentimiento de participación en el estudio, también se les comunicó en ese momento que la participación durante el recojo de información es totalmente voluntaria. Posteriormente se les dio las instrucciones necesarias para desarrollar las encuestas que duraron aproximadamente 15 minutos para ambas pruebas. Finalmente, los datos se analizaron utilizando el programa estadístico SPSS-v23 (Statistical Package for Social Sciences) con lo cual se pudo comprobar las hipótesis y realizar las conclusiones.

Resultados

A nivel descriptivo, se encontró un predominio de estudiantes en los niveles de autoconcepto bajo, que en número de 101 estudiantes representan el 38.5%, seguido de 92 estudiantes que se ubican en un nivel medio que simboliza el 35.1% y finalmente 69 estudiantes en el nivel alto que equivalen al 26.3% del total de encuestados. En cuanto a la variable adaptación a la vida académica, existe un predominio de los estudiantes en el nivel alto donde se encuentran 208 estudiantes que muestran un 79,4% de los encuestados, seguido de 43 estudiantes que se localizan en el nivel medio, representado un 16,4% y finalmente, 11 estudiantes se hayan un nivel bajo haciendo un 4,2% del total de encuestados en esta investigación. En el nivel de autoconcepto respecto al género, los resultados evidencian que la mujeres presentan bajos niveles de autoconcepto 62 (40%) estudiantes de 155, se encuentran en este nivel seguido de 48 (31,0%) en el nivel medio y 45 (29,0%) estudiantes se encuentran en el nivel alto. Por el contrario, los varones presentan mayores niveles de autoconcepto, casi la mitad de los varones respecto a las mujeres 39 (36,4%) de 107 presentan un nivel bajo; 44 (41.1%) de ellos se encuentran en el nivel medio y, 24 (22,4%) presentan un nivel alto.

En los niveles de adaptación académica respecto al género, se aprecia que existe predominio en el nivel alto 128 (82.6%) en mu-

jes y 80 (74.8%) en varones, es evidente que tanto varones y mujeres se adapta de una manera adecuada a la vida universitaria; en el nivel medio se encuentran 20 (12,9%) de mujeres y 23 (21,5%) de varones y, solo 7 (4,5%) de mujeres y 4 (3,7%) de varones se encuentra en el nivel bajo.

A nivel inferencial, en la tabla 3 se puede evidenciar que existe evidencia estadística para afirmar que no existe relación entre el autoconcepto y la adaptación a la vida universitaria.

Tabla 3
Relación entre el autoconcepto y adaptación a la vida universitaria

Estadístico	Valor	gl	Significación asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	8,338	4	,080

Se puede ver que los resultados obtenidos del chi cuadrado muestran valores p mayor a 0,05 lo cual indica que no existe relación entre el autoconcepto y el género así como esta última con la adaptación a la vida universitaria.

Tabla 4
Relación entre autoconcepto, adaptación en la vida universitaria y el género

Variables	Autoconcepto			Adaptación a la vida universitaria		
	χ^2	gl	p	χ^2	gl	p
Género	3,113	2	,211	3,425	2	,180

Respecto a la relación de las dimensiones de la variable autoconcepto, en la tabla 5, se evidencia que no se ha encontrado relación de ninguna de ellas con la adaptación a la vida universitaria, estos resultados se ven afectados principalmente por la edad que tienen los participantes y el contexto en el cual se desenvuelven.

Tabla 5
Relación entre las dimensiones del autoconcepto y adaptación a la vida universitaria

Variables	Adaptación a la vida universitaria			
	χ^2	gl	p	
Autoconcepto	Autorrealización	,810	4	,937
	Honradez	4,392	4	,356
	Autonomía	8,274	4	,082
	Emociones	1,890	4	,756

Discusión de los resultados

Teniendo en consideración que el objetivo del estudio fue analizar la relación entre el autoconcepto y la adaptación a la vida académica en estudiantes universitarios, en tal sentido, los resultados en la muestra evidencian que no existe relación entre estas variables. Sin embargo, el autoconcepto involucra otras dimensiones con mucha relevancia en el desarrollo humano como: la autorrealización, honradez, emociones y autonomía; este último, aunque no guarda una correlación significativa, es la dimensión que tiene mejor performance con la adaptación a la vida universitaria del estudiante,

puesto que cada vez el estudiantes tiene la necesidad de readaptarse a nuevos contextos, lo que implica un crecimiento personal mayor responsabilidad y autonomía para realizar sus actividades determinante en la transición entre la adolescencia y la edad adulta (Sousa, López & ferreira, 2013), además, de desarrolla una mejor percepción de sí mismo en cuanto individuo igual pero distinto de los demás, autosuficiente y con mayor capacidad para tomar sus propias decisiones (Goñi, 2009).

Esta dimensión de la autonomía, posiblemente es la que más estaría influenciando en la ausencia de relación entre estas dos variables generales, autoconcepto y adaptación a la vida universitaria, y también estaría vinculada a la edad de los estudiantes. Como se ha señalado, el autoconcepto es una variable multidimensional y no todos estas dimensiones se desarrollan de la misma manera, según Goñi (2009) este constructo variaría en función de tres características: el nivel de estudios, la edad y el sexo, lo cual se corrobora en este estudio; los que tienen mayor nivel de estudios, tienen mayor nivel de autoconcepto por el mismo desarrollo personal esta involucra también a los adultos que se sienten más autorealizados; los jóvenes desarrollan en mayor medida el autoconcepto personal que tiene que ver con los gustos, preferencias, habilidades, fortalezas, debilidades, prejuicios y valores personales como parte del concepto de sí mismo, mientras que la adaptación a la vida universitaria tiene que ver más con el autoconcepto social, que está relacionado con la calidad relacional con el otro, apoyo social confiable, a las relaciones sociales, a la suma habilidad para solucionar problemas, a la adaptación y aceptación social, y, al ajuste del estudiante al contexto (Buote, Pancer & Pratt, 2007; Díaz, Quiroga, Buadas & Lobo, 2013; Sarason & Sarason, 2009).

Por otro lado, desde el punto de vista descriptivo, los resultados evidencian que existe un predominio en el nivel bajo de autoconcepto; sin embargo, esta tendencia no es significativo con el nivel medio y alto. Si bien, el autoconcepto es considerado como una actitud básica condicionante del comportamiento, del rendimiento académico y de la construcción de la personalidad (Díaz, Quiroga, Buadas & Lobo, 2013), también es cierto que multidimensional y se fortalece en función a los diferentes roles que realiza la persona y sectores o áreas de preferencias (García, De la Morena & Preso, 2014), y aún más importante se fortalece con la edad, donde los jóvenes presentan un bajo nivel de autoconcepto personal respecto a los adultos que se sienten más positivos, más autorrealizados en la medida que han alcanzado lo que se han propuesto en la vida y que se definen como más honrados (Fernández & Rodríguez, 2005). En este sentido, son coherentes es coherente los resultados del estudio en la media que los participantes fueron jóvenes de edades que fluctúan entre los 16 y 19 años y el autoconcepto se va revalorizando constantemente. Según los postulados de García, De la Morena y Preso (2014); Díaz, Quiroga, Buadas y Lobo (2013), este constructo al tener una dimensión social el sujeto aprende como consecuencia de sus experiencias socio-culturales a lo largo de todo el ciclo vital. En cuanto al nivel de autoconcepto respecto al género, se ha evidenciado que los varones puntúan significativamente más alto que las mujeres, estos resultados son acordes con los reportes de Gabelko (1997) encontrando en los estudiantes de 12 y 18 años de edad, que los varones puntúan más que las mujeres en los aspectos

de autoconcepto general y atléticos, mientras que las mujeres obtienen niveles significativamente más altos en el autoconcepto social. En otros estudios (Amezcuca & Pichardo, 2000; Fernández & Rodríguez, 2005; Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo & Muñoz, 2002) se encontraron resultados similares donde los varones sobresalen significativamente en autoconcepto global respecto a las mujeres que salen favorecidas en el autoconcepto social. Estas diferencias se deberían principalmente a que los hombres en estas edades se perciben más fuertes, capaces y se sienten más seguros de sí mismos al tener mayor confianza en sus posibilidades (Díaz, Quiroga, Buadas & Lobo, 2013).

Sobre la adaptación a la vida académica, a pesar de que la experiencia universitaria implica asumir múltiples desafíos en los ámbitos emocional, social, académico e institucional (Strange & Banning, 2001) y sobre los sistemas de evaluación y enseñanza que se realiza en la universidad respecto a la educación básica (Chau & Saravia, 2014), los estudiantes presentan una alta tendencia hacia la adaptación, resultados que posiblemente se verían favorecidos por la interacción que los estudiantes construyen con sus compañeros de aula, pero principalmente con los docentes; es decir, al apoyo prestado por los profesores en su aprendizaje (Soares, Almeida & Guisande, 2011), es importante mencionar que, durante cada periodo académico los docentes en esta institución, llevan cursos de actualización en: estrategias y competencia docente, herramientas de comunicación efectiva y afectividad en el aula, inteligencia emocional en el docente, clima en el aula, entre otros, lo cual permite mejorar su accionar frente a los estudiantes, y construir mejores vínculos académicos.

Respecto a esta situación, Soares, Almeida y Guisande (2011) argumentan que, para muchos estudiantes el aula puede ser uno de los pocos lugares donde estudiantes y profesores se reúnen, el aprendizaje es experimentado de manera significativa y, la integración académica y social ocurre de manera satisfactoria. Por ello, se considera que, un docente con conocimientos, habilidades personales y profesionales, juega un rol importante en la adaptación de los estudiantes al sistema universitario, la cual contribuye eficientemente en el desarrollo de competencias profesionales. De hecho, desde el inicio de la programación de los cursos los docentes expresan con claridad las normas del curso en cuanto al desarrollo temático, las evaluaciones y sobre todo, las normas a cerca del comportamiento de los estudiantes en el aula, donde se pone especial control.

Finalmente, respecto al género, los resultados de este estudio reportan que en general existe un predominio en la adaptación por parte de las mujeres con 82.6% respecto a los varones que suman un 74.8% en el nivel de adaptación. Estos resultados corroboran los hallazgos de investigaciones previas (Soares, Almeida & Guisande, 2011) en donde las mujeres presentan percepciones positivas en cuanto a los vínculos sociales y de apoyo, en donde se resalta, la disposición de los docentes para brindareles ayuda en el aprendizaje, la calidad relacional entre pares (Frey, Bresley & Miller, 2006), y apoyo de alianza confiable, apego y orientación Weckwerth y Flynn, (2006). A diferencia de los varones que la adaptación estaría más relacionado con el control del profesor (Soares, Almeida y Guisande, 2011), el control de las normas y el desarrollo de competencias generales.

Conclusión

Por ende, el presente estudio permite corroborar que el autoconcepto es una variable multidimensional y cada una de ellas se relaciona de distinta manera con otras variables, en lo que concierne a este estudio y la ausencia de relación con la adaptación a la vida universitaria, se puede afirmar que existe diferencias significativas entre el autoconcepto personal, académico y social, específicamente durante la etapa juvenil. En esta etapa los jóvenes presentan un autoconcepto personal más desarrollado que el académico y social. El autoconcepto personal, se asocia a la satisfacción personal, las conductas y actuaciones que permiten interactuar con el ambiente. Y el autoconcepto social se asocia con las relaciones sociales, la adaptación y la aceptación social. Por ello, podemos aseverar que los estudiantes que tienen mejor adaptación a la vida universitaria, también presentan mejores niveles de autoconcepto. La adaptación a la vida académica está asociada con el nivel de interacción que los estudiantes construyen con sus compañeros de aula, principalmente con los lazos de confianza que construyen con los docentes y la predisposición de éstos para brindarles apoyo académico. Finalmente, es importante señalar, que tanto el autoconcepto como la adaptación a la vida académica dependen tanto de factores personales, como de factores ambientales, que el estudiante experimenta a lo largo de su ciclo educativo por lo que es necesario seguir ahondando en su estudio.

REFERENCIAS

- Almeida, L.S., Ferreira, J.A. & Soares, A.P. (2001). *Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r)*. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12080>.
- Amezcuza, J. & Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5 (1). <http://www.fedap.es/iberpsicologia/iberpsi5-1/amezcuza/amezcuza.htm>.
- Amezcuza, J. & Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2000). *Psicología de la educación* (2º ed.). México D.F.: Alfaomega.
- Arroyo, A., García, L., Leyva, R., Perales, M. & Valeriano, A. (2007). *Inventario de Adaptación a la Vida Universitaria* (Trabajo de investigación). Universidad Privada Antenor Orrego-Escuela de Psicología. Trujillo, Perú.
- Buote, V.M., Pancer, S.M., & Pratt, M.W. (2007). The importance of friends among 1st year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22, 665-689.
- Bracken, B. (1992). *Multidimensional self-concept scale examiner's manual*. Austin, TX: Pro-Ed Inc.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Cazalla, N. & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, Julio, 43-64.
- Chau, C. & Saravia, J.C. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284. doi: 10.15446/rcp.v23n2.41106.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Díaz, N.Y., Quiroga, E.L., Buadas, C.R. & Lobo, P. (2013). Construcción del autoconcepto en alumnos universitarios de ESP¹.
- Esnaola, I., Goñi, A. & Madariaga, J.M^a. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Fernández, A. & Rodríguez, A. (2005). Diferencias en el autoconcepto personal y social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 243-256.
- Fox, K. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 223-246.
- Frey, L., Beesley, D., y Miller, M. (2006). Relational health, attachment and psychological distress in college women and men. *Psychology of Women Quarterly*, 30, 303-311.
- Gámez, E., Díaz, J.M., Marrero, H., Galindo, M^a. P. & Brevia, A. (2014). Relación entre el autoconcepto relacional, la elección de metas y la satisfacción de necesidades psicológicas en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1289-1303. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.rarm>
- Gabelko, N.H. (1997). *Age and gender differences in global, academic, social, and athletic self-concepts in academically talented students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Chicago.
- García, E., De la Morena, M. & Presol, A. (2014). Aplicación del autoconcepto al desarrollo de la marca personal. Análisis comparativo entre estudiantes internacionales. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 19. Núm. Especial Febrero. pp. 819-833.
- Gargallo, B., Garfella, P.R., Sanchez, F., Ros, C. & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), enero-abril, 16-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230781003>.
- Gargallo, B., Suarez, J., García, E. & Sahuquillo, P. (2012). Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4909Gargallo.pdf>.
- Goñi, E. & Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 179-194.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* (Programa De Doctorado: Psicodidáctica). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., & Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de sexo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034529>.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades. Recuperado de <https://peru21.pe/economia/inei-87-5-egresados-universidades-191223>.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Merino, J. (2015). *Autoconcepto personal, toma de decisiones y autoeficacia emprendedora en estudiantes de administración de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (AFA), Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.

- Ortega, P., Mínguez, R. & Rodes, M^a.L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y medida en Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 12, 45-66.
- Sarason, I.G., & Sarason, B.R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 113-120.
- Soares, A.P., Guisande, M.A., Diniz, A.M., & Almeida, L.S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, 249-255.
- Soares, A.P., Almeida, L.S. & Guisande, M.A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1^o año de la Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=245116403005>.
- Sousa, R., Lopes, A. & Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación a la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), Octubre-Diciembre, 403-422.
- Strange, C.C., & Banning, J.H. (2001). *Educating by design: Creating campus learning environments that work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Veliz, A. & Apodaca, P. (2011). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & sociedad*, 3(2), 131-150. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v3n2/v3n2a02.pdf>.
- Vera, M.^a & Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. Ciudad de México D.F.: Colaboradores Libres.
- Weckwerth, A.C., & Flynn, D.M. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal*, 40, 237-246.

LAS INTERVENCIONES DOCENTES DE “PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN” DE LA UNLP. DESDE MODELOS ARTESANALES HACIA TRAMAS CORRESPONSABLES, CRÍTICAS Y ÉTICAS

Iglesias, Irina; Marder, Sandra; Denegri, Adriana; Perín, Giuliana Carolina; Lo Gioco, Carla
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” (I+D, Facultad de Psicología, UNLP) dirigido por Mg. Erausquin. Tiene como objetivo identificar modos de intervenir, giros y expansiones respecto del quehacer profesional del profesor de Psicología. Se analizan respuestas de sesenta estudiantes al “Cuestionario de Situaciones Problema de Intervención del Profesor en Psicología” (Erausquin et al., 2008), administrado al inicio y al cierre de su Práctica Docente en la asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Son analizadas con la Matriz de Análisis de la Práctica de Enseñanza en Psicología (Erausquin, 2009). Se focalizan respuestas referidas a la intervención profesional, identificándose fortalezas en los ejes relacionados con Quién/quiénes deciden la intervención, la Cantidad de agentes involucrados y la Implicación, valoración y distancia del relator con respecto al problema, el agente y la intervención. Los nudos críticos se producen en los ejes vinculados al objetivo de la intervención y en la acción indagatoria previa a la misma.

Palabras clave

Intervención - Práctica - Modelos docentes - Corresponsabilidad

ABSTRACT

THE TEACHING INTERVENTIONS OF “PROFESSORS OF PSYCHOLOGY IN TRAINING” OF THE UNLP. FROM ARTISANAL MODELS TO CORRESPONSIBLE, CRITICAL AND ETHICAL FRAMEWORKS

The work is part of the project “Construction of professional knowledge and appropriation of inclusive practices and innovative strategies in educational settings” (I+D, Faculty of Psychology, UNLP) led by Mtr. Erausquin. Its objective is the analysis of the modes of intervention, the turns and the expansions of the professional of Psychology. Its include the study of sixty students’ answers were analyzed in the “Situation Questionnaire Question of Intervention of the Professor in Psychology” (Erausquin et al., 2008), administered at the beginning and the end of their Teaching in the subject Didactic Planning and Practice of the teaching in Psychology, Faculty of Psychology, National University of La Plata. They are analyzed using the “ Matrix of Analysis of the Teaching Practice in Psychology” (Erausquin et al., 2009). The answers referred

to the professional intervention of the psychology professor were identified, identifying strengths in the axes related to Who decides the intervention, with the Number of agents involved and with the Implication, evaluation and distance of the rapporteur with respect to the problem, the agent and the intervention. Critical knots are produced in the axes linked to the objective of the intervention and in the preliminary investigation action.

Keywords

Intervention - Practice - Teaching models - Co-responsibility

Introducción y Marco teórico

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” (I+D, 2016-2017, Facultad de Psicología U.N.L.P.) dirigido por Mg. C. Erausquin, que describe y explora los *modelos mentales situacionales* que construyen “psicólogos y profesores de Psicología en formación”, para analizar y resolver problemas de Inclusión y Calidad Educativa, en sistemas de apropiación participativa.

El trabajo indaga la construcción del conocimiento profesional de estudiantes del profesorado en Psicología.

Tiene como objetivo identificar modos de intervenir, giros y expansiones respecto del quehacer profesional del *profesor de Psicología* en contextos de enseñanza. Los relatos son presentados por “profesores/as de psicología en formación”, entre el inicio y el cierre de su *Práctica Docente* en el ámbito educativo en el trayecto curricular de la asignatura *Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Psicología* perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El análisis cualitativo de las temáticas abordadas en las respuestas a los Cuestionarios administrados, muestra narrativas y elaboraciones reflexivas referidas a vivencias propias de los estudiantes, al interior de sus prácticas, o situaciones relatadas de otros actores en el ejercicio de la docencia de la Psicología. Respecto a las temáticas abordadas, en otros escritos, se han delimitado las siguientes categorías (Denegri, 2017): 1- *Problemáticas propias de las prácticas de la enseñanza en distintos niveles educativos*, 2- *Prácticas de Enseñanza en relación a Tutores que guían las Prácticas profesionales supervisadas*, 3- *Profesores/as y Orientadores/as escolares que intervienen en la promoción de Derechos humanos e Inclusión educativa*, 4- *Situaciones de Violencias que mencionan durante el*

transcurso de las prácticas docentes.

Los estudiantes que cursan el Profesorado transitan en su formación la asignatura “Psicología educacional”, en la que se hace un especial hincapié en el desarrollo en las Intervenciones que se deben ejercer en Equipos de Orientación Escolar, siendo el título de “profesor en Psicología” el que habilita tanto para el ejercicio de la docencia como para trabajar como Orientador. Por lo tanto algunos de los ejemplos que presentaremos exceden el rol y función de Profesor; esto da cuenta de dificultades para construir su *identidad profesional en el campo educativo*, para posicionarse en un lugar, en relación al cual se han construido representaciones contradictorias y ambivalentes. (Erausquin, 2017)

En este sentido, tanto desde la tarea docente como desde las actividades psicopedagógicas se pretende *intervenir*, plantear interrogantes y reflexionar ante complejas situaciones que nos interpelan. A partir de ello, se profundiza sobre el término *intervención*, término ambiguo y polisémico, en función del contexto de uso. Según el Diccionario de la Real Academia (RAE, 2017) *intervenir tiene diversas acepciones como interponer autoridad, interceder o mediar por alguien o entre dos que riñen y/o hacer que algo ocurra*. Con lo cual Autoridad e intencionalidad son características básicas de la intervención entendida como un proceso de *influencia* que persigue un *cambio*. De Charms (1971, en Bisquerra Alzina, 1998) la define como “entrar dentro de un sistema de individuos en progreso y participar de forma cooperativa para ayudarles a planificar, conseguir y/o cambiar sus objetivos”. César Coll (1988) aportó para la práctica psicoeducativa los *ejes vertebradores* de la intervención. Posteriormente, se distinguieron diferentes *Modelos de Intervención Psico-Educativa* (Álvarez y Bisquerra, 1998): 1) modelo clínico o counseling, 2) modelo de programas, 3) modelo de consulta colaborativa, 4) modelo constructivista de asesoramiento, y 5) modelo de animación socio-cultural.

Para identificar específicamente *modelos docentes*, desde una perspectiva histórico-cultural Wanda Rodríguez Arocho y Alom Alemán (2009 en Erausquin, 2017) reflexionan sobre los *modelos* dominantes ya sea por separado o combinados, que existieron y existen para la formación en la profesión docente.

Las autoras subrayan la necesidad de revisar críticamente estos modelos pensando los escenarios educativos actuales y en relación a la crisis contemporánea para dar respuestas a las demandas del conocimiento en la sociedad. Se describen 3 posibilidades: 1- el *modelo práctico-artesanal* que decide e improvisa en el aquí y ahora, 2- el *modelo academicista* producido sólo por expertos y 3- el *modelo técnico-eficientista*, capaz de formular estrategias de enseñanza efectivas en su aplicación en contextos diseñados desde lo externo de la situación. Es en este sentido que se pretende avanzar para construir un *modelo hermenéutico-reflexivo*, que comprenda a la enseñanza como actividad compleja, de límites difusos, sobredeterminada por el contexto espacio-temporal y sociopolítico, atravesada por conflictos y valores, y que requiere permanentes decisiones/ intervenciones éticas (Erausquin 2017).

La construcción del conocimiento profesional en las *prácticas* en escenarios educativos escolares es analizada a su vez con la categoría conceptual de *modelos mentales situacionales* (Rodrigo y Correa, 1999), enfocando los giros y cambios en la configuración de

representaciones y conceptualizaciones, vinculadas a la acción y al escenario sociocultural (Larripa y Erausquin, 2008).

Los modelos mentales situacionales de los agentes se abordan a partir de la perspectiva contextualista del cambio cognitivo y son analizados a la luz de categorías del enfoque socio-cultural y la teoría de la actividad. Rodrigo (1993) define a los Modelos Mentales explicando que “*las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social*”. El *modelo mental situacional* conforma una síntesis del conjunto de experiencias *de dominio* frente a demandas de la tarea, intenciones del sujeto en relación al objeto, conocimientos y creencias previas, intercambio y negociación con otros actores (Rodrigo, 1999) En este sentido, la re-conceptualización de los problemas que se plantean y su devenir, afectan a la construcción del rol y también condicionan la aceptación o rechazo de los cambios que se pretendan para la renovación de la práctica profesional (Larripa, & Erausquin, 2009).

Metodología

La investigación marco encara un estudio descriptivo que reúne análisis cualitativos y cuantitativos de los datos aportados por respuestas a los instrumentos administrados.

-Instrumento: se administra durante la cursada 2016 el “Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor en Psicología” (Erausquin et al., 2008, Arpone et al., 2016). Se realiza el pre-test al inicio de las Prácticas de Enseñanza en Psicología del profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP con todos los sujetos presentes que consintieron su participación, y se toma a modo de post-test a los mismos estudiantes, al finalizarlas. El instrumento ha sido administrado a diversas poblaciones de sujetos (n400) en diferentes unidades académicas (Erausquin et al., 2017). Tiene cinco preguntas abiertas, y cada persona desarrolla, en forma de narrativa a) el recorte de una situación-problema; b) la intervención realizada, c) las herramientas utilizadas y d) los resultados alcanzados y a qué los atribuye.

-Muestra: 60 alumnos/as del profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP que cursaron en 2016 la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”. Esto arroja un total de 120 Cuestionarios Pre y Post-test de los mismos sujetos.

-Procedimientos: se administra en forma individual, escrita y anónima en el aula de clase con un lapso de 3 meses aproximadamente entre el pre y el post, es decir, antes y después de la realización de las prácticas en aula.

-Análisis de la información: se digitalizan los protocolos y se aplica la “Matriz de Análisis: Dimensiones, ejes e indicadores en modelos mentales de intervención del profesor en Psicología sobre problemas situados en contexto” (Erausquin et al., 2009) que distingue cuatro *dimensiones*: a. Situación problema en contexto de intervención; b. Intervención profesional del profesor de Psicología; c. Herramientas utilizadas en la intervención; d. Resultados de la intervención y atribución de causas. En cada una de ellas, se despliegan Ejes, que configuran líneas de recorridos y tensiones identificadas en el proceso de las prácticas de la enseñanza del Profesor

en Psicología. En cada uno de los ejes se distinguen Indicadores - ordenados de 1 a 5 - que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales en dirección a un enriquecimiento de la práctica. En todas las Dimensiones, se despliegan Ejes de profesionalización educativa. Cada uno de los ejes diferencia cinco Indicadores, en orden de complejidad creciente, entendiendo el movimiento en los mismos como una jerarquía genética heterogénea en sentido débil (Wertsch, 1999), ya que incluye movimientos proactivos y regresivos, en la reconstrucción elaborativa de sujetos, prácticas y contextos, a analizar en cada experiencia singular. En este trabajo, se analizan las respuestas obtenidas al Cuestionario, antes y después, en relación a la Dimensión: *Intervención profesional del profesor de Psicología*, teniendo en cuenta los siguientes: Ejes: 1 - *Quien/quienes deciden la intervención*; 2 - *De lo simple a lo complejo en las acciones*; 3 - *Un agente o varios en la intervención*; 4 - *Objetivos de la intervención*; 5 - *Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales*; 6 - *Acción indagatoria o/ de ayuda a los actores en la resolución de los problemas*; 7 - *Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional*; 8 - *Implicación, valoración y distancia del relator con relación al problema, al agente y a la intervención*.

2) se cargan los datos relevados y se realizan los análisis estadísticos de frecuencias y porcentajes de respuestas dentro de cada eje e indicadores con la base de datos SPSS.11 Se comparan las puntuaciones de cada sujeto arrojadas en ambos cuestionarios respecto de la dimensión seleccionada.

Resultados: En la Dimensión *Intervención profesional del profesor de Psicología*, consideramos que los giros más significativos se producen en los Eje 1. *Quién/quienes deciden la intervención*, Eje 3. *Un agente o varios en la intervención* y Eje 8. *Implicación, valoración y distancia del relator con respecto al problema, el agente y la intervención*.

En el **Eje 1**, en el pretest, el 20% de los estudiantes se sitúan en el Indicador 5, mientras que en el post-test, los que se sitúan en dicho Indicador son el 36,7 % de la muestra. Se pone de manifiesto un avance del 17% en lo que respecta a que “la decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente profesor de Psicología conjuntamente con otros agentes”.

EJ: En un colegio secundario una docente trata de enseñar la temática E.S.I. ante una clase de 23 alumnos adolescentes, intenta que el intercambio sea ameno y fluido, para poder romper con las inhibiciones y tabúes que circulan culturalmente, para ello les plantea a los alumnos que preparen un tema y los profesores en formación que estaban allí presentes deciden intervenir también preguntándoles ¿Por qué cuesta hablar de sexualidad y genera chistes o vergüenza? Luego se observa que los alumnos se abren mucho más a la realización de preguntas y planteos en el tema. Se observa como la decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente Profesor de Psicología conjuntamente con otros agentes, como los que realizan las prácticas.

En el **Eje 3**, en el pretest, un 15% de la muestra se sitúa en el Indicador 5, mientras en el post-test un 26.7% se sitúa en dichos Indicadores. Se avanza significativamente en la “actuación del Profesor de Psicología y otros agentes, con construcción conjunta del

problema y de la intervención”.

EJ: Ante un femicidio de una alumna que asistía a una institución escolar, la escuela planteó que se realizaran talleres a modo de reflexión sobre el hecho. Se suspendió el desarrollo de los contenidos habituales para dar lugar a esta problemática y junto con la profesora de Psicología se trabajó para poder tratar el tema de la violencia y la concientización de este acontecimiento.

Aquí podemos destacar la importancia de la *corresponsabilidad en la intervención educativa* (Carballeda, 2007, citado por Greco, 2014) La corresponsabilidad genera la construcción de estrategias colectivas, de miradas interdisciplinarias y de la asunción de la propia responsabilidad, en tanto adulto, docente, directivo, integrante de equipo de orientación, equipo técnico, autoridades, u otros actores y decisores de política educativa.

En cuanto al **Eje 8**, en el pretest, un 66,7% se sitúan en Indicadores 4 y 5 (4=51,7% y 5=15%), y en el post-test el 71,7% se sitúan en los mismos indicadores. El 61,7% es el porcentaje de estudiantes que se sitúa en el Post-test en el indicador 4, denotando la “implicación del relator con respecto a la actuación del profesor de Psicología, con distancia y objetividad en la apreciación”. Mientras que el 10% se sitúa en el Post-test en el indicador 5 con una “implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación del agente profesor de Psicología y apertura a posibles alternativas.”

EJ: Profesora en Psicología de una cursada de la Facultad, los alumnos daban el presente y se retiraban de la clase dejándola sola. La profesora daba el espacio para que los alumnos leyeran el material pero casi no explicaba, no planteaba actividades o lo hacía de manera muy acotada (la materia era del tercer año de la carrera en Psicología). Intervención: Una clase observó que solo quedaban 2 o 3 alumnos, y a la próxima clase no les propuso que los alumnos leyeran en grupo sino que se puso a exponer y a mostrar material. Los alumnos a partir de esa intervención empezaron a quedarse en esas clases y en las posteriores. Aprendió que algo tiene que planificar de antemano, que no puede sentarse en la mesa y pretender que los alumnos lean el material nada más, que debe hacer una trasposición didáctica para que ese contenido se vuelva enseñable y para que su rol tenga sentido.

Asimismo, resultan significativos los resultados que denotan exigüidad en los giros, y que nos interpelan como formadores de profesores de Psicología en el grado universitario. Es el caso de los que se vinculan a los Ejes 4 y 6 de la Dimensión *Intervención profesional del profesor de Psicología*: Eje 4 *Objetivos de la intervención* y Eje 6. *Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas*.

En cuanto al **Eje 4**, en el Pre-test el 50% de las respuestas se sitúa en el Indicador 4. Mientras que en el Post-test el 46,7 % se sitúa en el Indicador 4, denotando que “hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención.” Se produce incluso un retroceso en los objetivos, tema central en la formación docente.

EJ: Una alumna intervino una clase de manera soberbia increpando a la profesora porque no explicaba. Le pidió a la estudiante que se retire de la clase de manera amable, porque estaba entorpeciendo el curso de la misma y fue quien decidió la intervención, con previa supervisión con sus compañeros de cátedra. La profesora intervino

sobre los alumnos específicamente, pero tuvo efectos no sólo en ella, sino en el resto del curso también. Aquí los objetivos están pensados previo a la intervención, y pueden ser considerados dos “que la alumna dejara seguir el curso de la clase” y “que dejara de increpar al profesor de manera insolente”.

Por otra parte, se releva un *nudo crítico* en las respuestas, en lo relativo al **Eje 6**. Tanto en el Pre-test como en el Post-test la mayor frecuencia de respuestas se sitúa en el indicador 3 dando cuenta de la “enunciación de la acción de ayuda a los actores para resolver problemas pero sin realizar una indagación antes, durante ni después de la intervención”. Con un porcentaje de 50% en el Pre-test y de 60% en el Post-test que se mantiene en este indicador.

EJ: Frente a la situación problema de que una alumna pierda la continuidad de cursada debido a su embarazo, el profesor de Psicología en conjunto con los demás agentes de E.O.E. se dirigieron a la casa de la alumna para proponerle sostener las cursadas mediante la entrega de trabajos domiciliarios.

En la mayoría de los ejemplos se pone de manifiesto la dificultad de los estudiantes del profesorado de Psicología para pensar, a la hora de resolver problemas educativos, en la importancia de la indagación, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal.

Reflexiones y apertura de líneas de discusión

Tal como se planteó al inicio, este trabajo tiene como objetivo identificar modos de intervenir, giros y expansiones respecto del quehacer profesional del *profesor de Psicología* en contextos de enseñanza. Lo que se ha podido observar a partir de los relatos de los alumnos con el instrumento utilizado es que en las prácticas de enseñanza, irrumpen temáticas en las que se debe intervenir con un fuerte contenido social, cultural, con connotaciones histórico-políticas, muchas veces invisibilizadas, además del contenido propia de la materia a dictar. La segmentación social, el debilitamiento institucional, la oferta curricular, a veces de escasa pertinencia, conjugan problemas que, entre otros, dan cuenta de la *complejidad* en la que se desarrolla el sistema educativo. El profesor, especialmente formado en psicología no es ajeno a ello; por el contrario debe reflexionar a diario sobre su rol y sobre su manera de intervenir en las instituciones. Encontramos que los cambios más significativos en relación a la intervención luego de las prácticas se producen en los ejes relacionados con *Quién/quienes deciden la intervención*, con la *cantidad de agentes involucrados* y con la *Implicación, valoración y distancia del relator con respecto al problema, el agente y la intervención*, y fuimos dando ejemplos de dichos giros con relatos. No encontramos modificaciones en los ejes *vinculados al objetivo de la intervención y en la acción indagatoria previa a la misma*.

En tal sentido podemos concluir que se advierten fuertes tensiones entre lo que esperamos de la formación docente y lo que los alumnos avanzados pueden hacer según su formación. Las consecuencias se vinculan también a las fuertes dificultades para construir su *identidad profesional en el campo educativo*, para posicionarse en un lugar en relación al cual se han construido representaciones contradictorias y ambivalentes. (Erausquin, 2017). ¿Serán el trabajo conjunto con otros, y la constante reflexión sobre la propia práctica herramientas que se pueden adquirir recién en una instancia de profesionalización? ¿O se tratará, por el contrario, de un punto cru-

cial, que verdaderamente tiene que promoverse desde los primeros años de la carrera de Psicología?

Parafraseando a Freire (2012) “La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello que está ahí, y porque somos *proyectos* y *tenemos proyectos para el mundo*, que surgen de nuestros sueños y deseos. La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo y pudieron asumirse como seres capaces de saber que saben y también no saben. La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino *con él* y *con otros*, capaz de intervenir en él y no sólo de adaptarme a él. Cambiar el mundo es tan difícil como posible”.

BIBLIOGRAFÍA

- Arpone, S., Fernández Francia, M.J., Miranda, A. y Szychowski, A. (2016). “La construcción de modelos mentales situacionales para el análisis y la resolución de problemas educativos en profesores de psicología en formación”. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Capelari, M., Mollis, M. y Erausquin, E. (2017). “Políticas y Prácticas de tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones”. Coordinadora: Mirian Inés Capelari, Editorial ISBN es 978-987-1984-90-9.
- Carballeda, A.J.M. (2007). *Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de intervención en lo social*. Espacio editorial. Argentina 1991.
- Centelegue, M., Michel, J., Roldan, A., Scabuzzo, A., Fernandez Knudsen, M., Denegri, A. (2017). *Aprendizajes y experiencias en espacios de formación ¿cómo piensan estudiantes de psicología las intervenciones en escenarios educativos?*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Noviembre 2017.
- Coll, C. (1990). “Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación”. En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II: Psicología de la Educación Madrid, Alianza Editorial.
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona, Barcanova.
- Denegri, A. (2017). *Género y violencia. Interpelando y analizando experiencias de prácticas de la enseñanza y de extensión universitaria* 6º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Diccionario de la Real Academia (RAE, 2017).
- Erausquin, C. (2017). “Modelos de intervención: la construcción del tutor en la universidad, desde la perspectiva socio-histórico-cultural interpelando a la Psicología Educativa y a la Pedagogía”, Cap. 6, en Capelari M., Mollis M. y Erausquin, E. (2017) “Políticas y Prácticas de tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones”. Coordinadora: Mirian Inés Capelari, Editorial ISBN es 978-987-1984-90-9.
- Erausquin, C., Pouler, C. (2017). “Dilemas éticos y autoridad pedagógica en la construcción de roles en las prácticas de enseñanza de la psicología. Desnaturalizar, des-pegar de lo “dado”, problematizar el problema, para co-construir expansiones/alternativas de intervención” 6º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

- Erausquin, C., Denegri, A. & Michele, J. (2013). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas para el análisis y construcción de prácticas y discursos. *Ficha de Cátedra*, Facultad de Psicología, UNLP. Presentado para Libro de Cátedra EDULP.
- Erausquin, C., Basualdo M.E., García Labandal, L., González D., Ortega, G., & Meschman, C. (2009). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de profesores de Psicología a través de la práctica de enseñanza. *Anuario de Investigaciones*. 16, 157-173.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L. (2008). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza” Anuario XVI de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA ISSN.0329 5885, 157-172.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anu. investig.* [online]. vol.15. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100009&lng=es&nrm=iso
- Rodrigo, M.J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. y Correa (1999). “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

UM REPENSAR SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Infante, Angela Maria

Universidade Nove de Julho. Brasil

RESUMEN

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado cujo objeto foram cursos de formação continuada de professores alfabetizadores, no estado de São Paulo, após uma década de implantação. O objetivo principal foi de identificar nos relatos de professoras as percepções e/ou compreensões sobre os cursos de formação continuada e os reflexos na prática pedagógica. Foram realizadas entrevistas não-diretivas com professoras que participaram das primeiras turmas do programa Letra e Vida e que ainda atuam em escolas da rede estadual e submetidas à análise de conteúdo. As questões levantadas foram analisadas à luz da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, levando em conta os princípios norteadores do pensamento complexo: hologramático, dialógico e recursivo e o princípio da incerteza. Concluiu-se que a educação pautada no pensamento complexo significa superar a visão do pensamento simplificador e reducionista e que mesmo passado tanto tempo ainda nos deparamos com muitas contradições e incertezas por parte dos professores em relação à formação continuada, pois espera-se deles uma mudança paradigmática.

Palabras clave

Complexidade - Formação Continuada - Alfabetização - Subjetividade

ABSTRACT

A RETHINKING ABOUT CONTINUOUS TRAINING OF LITERACY TEACHERS
This article aims to present the results of a master's research whose purpose was to provide continuing education courses for literacy teachers in the state of. After a decade of implementation. The main objective was to identify in teachers' reports the perceptions and / or understandings about continuing education courses and the reflexes in pedagogical practice. Non-directive interviews were conducted with teachers who participated in the first classes of the Letter and Life program and who still work in schools of the state network and submitted to content analysis. The issues raised were analyzed in the light of Edgar Morin's Theory of Complexity, taking into account the guiding principles of complex thinking: hologramatic, dialogic and recursive and the principle of uncertainty. It was concluded that education based on complex thinking means to overcome the vision of simplifying and reductionist thinking and that even after so much time we are still faced with many contradictions and uncertainties on the part of teachers in relation to continuing education, since they are expected to change paradigm.

Keywords

Complexity - Continuing Education - Literacy - Subjectivity

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado, defendida em 2015, sobre os cursos de formação continuada de professores do ciclo I do ensino fundamental no estado de São Paulo, por mais de uma década.

O recorte para a realização desta pesquisa sobre a formação continuada de professores é decorrente do próprio discurso de insatisfação dos professores cursistas que frequentaram cursos de formação nas décadas anteriores. Ao serem questionadas sobre os motivos do desconforto, respondiam que em todos os cursos ministrados pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), desde 1985 o pressuposto teórico apresentado era o mesmo: *Psicogênese da língua escrita*, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Telma Weisz, e que elas não viam um resultado prático.

Em 2003, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SE-E-SP) ofereceu a todos os professores do ciclo I do ensino fundamental o Programa Letra e Vida. O contato com os professores cursistas, permitiu identificar as diferentes leituras sobre os cursos oferecidos pela SEE-SP nas décadas de 1980 e 1990, levando-me a investigar mais profundamente essa capacitação e/ou formação em serviço que ainda permanece na rede paulista, somente com outras denominações (Ler e Escrever, a partir de 2007).

Dessas leituras levantou-se algumas questões, tais como: quais motivações internas e/ou externas os influenciaram a participar desses cursos? Qual o significado e sentido desses cursos para o professor? Quais as contribuições do Programa Letra e Vida no cotidiano escolar? Ocorreram mudanças na prática pedagógica? Após uma década de implantação do programa, quais são as compreensões desses professores sobre o curso?

A convivência com docentes que frequentaram e frequentam cursos de formação continuada sugere que a participação nesses programas não necessariamente modifica a prática pedagógica.

Assim sendo, a presente pesquisa teve como objeto uma destas ações, o programa de formação continuada denominado Letra e Vida (2003), hoje conhecido como Ler e Escrever (2014), após uma década de sua implantação. Foi proposto como objetivo identificar, nos relatos de professoras, as percepções e/ou compreensões sobre esses cursos de formação e a maneira como tais cursos se refletem na prática pedagógica.

Para melhor entendimento do objeto, buscou-se traçar um breve histórico sobre as reformas educacionais e a formação continuada de professores do ciclo I no estado de São Paulo. A análise das

entrevistas realizadas com os professores foi pautada na Teoria da Complexidade na proposição de Edgar Morin, levando em conta os princípios hologramático, dialógico e recursivo, norteadores do pensamento complexo.

Breve histórico sobre as reformas educacionais

A partir década de 1950 com o desenvolvimento industrial fez com que os governantes brasileiros elaborassem uma nova política educacional, com enfoque no treinamento de alunos e, conseqüentemente, de professores objetivando prepara-los para lidar com as novas tecnologias e para atendimento às exigências econômicas nacionais.

Uma das medidas adotadas, na época, foi a extinção das escolas normais e os institutos de Educação. Desta maneira a habilitação específica para o magistério passou a ser oferecida nas escolas de segundo grau, esvaziada de conteúdo, que não respondia nem a uma formação geral adequada nem a uma formação pedagógica consistente; uma formação de nível técnico, em nível de segundo grau, de caráter profissionalizante. Para Pimenta (1992), a formação de professores das séries iniciais perdeu sua identidade, pois passou a ser apenas mais uma habilitação do segundo grau.

Conforme Saviani (1987, p. 16), o tecnicismo buscou “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”, impondo às escolas uma reorganização burocrática, seguidora de manuais de instrução, tal qual uma indústria de produção, e transformando os professores em meros cumpridores de tarefas, controlados pelo preenchimento de formulários.

A racionalidade técnica teve forte influência na formação de professores entre as décadas de 1970 e 1980, quando o que importava “era aprender a fazer” (SAVIANI, 1987, p. 18), e impôs a esses profissionais a execução de tarefas de forma automatizada, sem levar em conta seus saberes, sua experiência e o contexto no qual eles ensinavam, provocando uma resistência a mudanças. Ao impor esse novo modelo, “[...] perdeu de vista a especificidade da educação ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 1987, p. 18).

Privilegiou-se o conhecimento teórico em detrimento dos saberes práticos, transformando essa formação em uma atividade técnica e instrumental. A aplicação do conhecimento sistemático e normativo fazia com que a prática fosse entendida como neutra e isenta de subjetividade.

A universalização da educação básica e a democratização do ensino público após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, contribuíram muito para solucionar problemas referentes ao número de crianças beneficiadas e ampliar os anos de escolaridade, mas em relação à formação de professores, essa expansão resultou em um recrutamento em massa, devido à falta de professores qualificados para exercer a função.

De maneira geral, investiu-se em programas e cursos de formação continuada que foram vistos pela sociedade e pelos próprios professores como medidas paliativas para sanar ou compensar os problemas de alfabetização dos alunos, não considerando que o profissional, em processo contínuo de formação, apresenta dificul-

dades em abandonar certas práticas utilizadas com sucesso em momentos difíceis de sua carreira e que resistem ao “modismo” que invade o sistema educativo.

Neste sentido Pimenta (1999) enfatiza que para atender às exigências de um mundo cada vez mais globalizado e rápido na transmissão de informações, é preciso repensar a formação inicial e continuada do professor; espera-se que os cursos de licenciaturas desenvolvam nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes que lhes possibilitem, permanentemente, construir seus “saberes-fazer docentes” com base nas necessidades e nos desafios que o ensino, como a prática social, lhes coloca no cotidiano.

O que tem se percebido, de modo geral, é que o aligeiramento e a fragmentação desses programas têm comprometido a efetivação da aprendizagem profissional bem como a qualidade dos programas de formação. A formação de professores por meio de um conhecimento fragmentado não permite uma visão global, em que os níveis macro e o micro estão vinculados. Esta leitura encaminha às proposições do pensamento complexo.

Em 2004, Edgar Morin faz uma grande crítica ao paradigma mecanicista, principalmente, no que se refere às ideias de Descartes. Para Morin (2011) a complexidade surge na falha da simplicidade, mas “integra tudo aquilo que põe ordem, clareza, distinção precisão no conhecimento”[...] (p.6), agrega todos os possíveis modos simplificadoros de pensar, mas não dá espaço às implicações redutoras, unidimensionais, mutiladoras, da realidade. Morin (2011) reconhece a incompletude e a incerteza do conhecimento, declarando nunca ter-se conformado com o saber fragmentado e com o isolamento do objeto de estudo do seu contexto dos seus antecedentes. Essa tensão é definida como: “permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.” (p.7).

O desafio de uma educação pautada no pensamento complexo é de superar a visão do pensamento simplificador e reducionista, propondo não ser o contrário desse pensamento, mas sim uma integração a ele, de maneira que a construção do conhecimento tenha uma abordagem multidimensional, transversal e transdisciplinar.

Nesse sentido Morin (2004) propõe a reforma do pensamento, entendendo que há uma necessidade de unir o que está compartimentado num contexto de globalização, para que a religação dos saberes e enfrentamentos de incertezas seja efetivada. O grande desafio da globalidade para Morin (2004) é que: “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (p.14).

Pensar a educação numa perspectiva complexa significa trabalhar em uma ótica de construção de conhecimento que supõe o estabelecimento de interrelações, de problematização e de investigação das relações que se estabelecem no decorrer do processo de aprendizagem. No entanto, constata-se que não tem um programa educativo preocupado em formar alunos capazes de reunir as disciplinas, integrá-las, uni-las umas às outras, para permitir uma mudança de pensamento, tornando-os capazes de lidar com as incertezas. Percebe-se que o conhecimento está a cada dia mais sofisticado, mas isolado, quando se deveria pensar em um conhecimento mais pertinente e encaixá-lo em um contexto mais global.

Portanto o pensamento complexo é aquele que tem a possibilidade de abrir de caminhos para um olhar educativo que vá além de soluções fáceis, fórmulas simples capazes de explicar o que acontece ao nosso entorno.

Alguns princípios vêm contribuindo para o pensamento complexo: o hologramático (parte/todo/todo/parte), o recursivo (causa-efeito) e o dialógico (antagonismos e complementariedades; integração e desintegração constante). Esses operadores não atuam isoladamente, em alguns momentos um sobrepõe o outro ou pode-se observar a ação de mais de um ao mesmo tempo.

O hologramático “põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte.” (MORIN, 2004, p. 94), ou seja, o todo está nas partes e as partes estão no todo, assim como um holograma. Portanto a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica” (MORIN, 2011, p. 74-75).

O princípio recursivo significa dizer que uma causa produz o efeito que produz a causa, ou seja, nós somos produtos e produtores de nós mesmos, e que “ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização” (MORIN 2004, p. 95), rompendo com a linearidade causa-efeito. O ser humano é, ao mesmo tempo, produto e produtor de uma auto-eco-re-organização viva, da qual emerge a trindade humana: indivíduo/sociedade - espécie.

O princípio dialógico significa unir princípios que aparentemente deveriam estar separados, “[...] e nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2011, p.74). Consiste, assim, em envolver coisas que aparentemente estão separadas como a razão e a emoção, o sensível e o inteligível, o real e o imaginário, a ciência e a arte. A ordem e a desordem são noções que, quando unidas, devem excluir um ao outro, mas ao mesmo tempo, são indissociáveis numa mesma realidade. Ou melhor, apesar de essas duas noções serem antagônicas e contraditórias, elas colaboram, em certos casos, para a produção da organização e da complexidade.

Para Morin (2003b, p.86), “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. [...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”.

O princípio da incerteza tem sido o norteador da humanidade, e um problema em nossa educação, conforme aponta Morin em seus livros *A cabeça bem feita e Os sete saberes necessários à educação do futuro*. A incerteza a que se refere o autor se faz a partir da busca da compreensão, da convivência e do imprevisível, logo é necessária a construção de um modo de pensamento que compreenda a insuficiência da simplificação. Para o autor a educação precisa pensar a formação de uma cabeça-bem-feita que possa enfrentar as incertezas “[...] já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado”. (MORIN, 2003, p. 84).

O autor salienta que a solução do problema não está em substituir a certeza pela incerteza, mas sim aprender a enfrenta-las. A educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento, é preciso juntar os princípios de separação e de não

separação, para haver a reforma do pensamento e admitir que o “[...] inesperado acontece e faz parte de todo planejamento nos leva a projetar ações outras e nos ajuda a encontrar mais flexibilidade para nosso entendimento do cotidiano pessoal, profissional, social e global” (SUANNO, 2013, p. 157). Para Morin (2011) projetar ações vai além de um pensamento simplificador “a ação é uma decisão, uma escolha, mas é também um desafio” (p.79).

Nas escolas, os professores enfrentam desafios constantes em sala de aula. Ao planejar suas ações é preciso ter consciência de que os conteúdos ministrados aliados ao contexto fazem parte de um espaço transdisciplinar de aprendizagem, e uma ação “sempre trará resultados e transformações imprevistos, uma vez que não podemos prever qual será o comportamento das pessoas ao reagir a ela ou tentar compreendê-la. O que se planeja, bifurca-se.” (SUANNO, 2013, p.156).

Toda ação tem uma intenção e um sentido que “[...] pode ser apropriada por outrem com um sentido completamente diferente daquele inicial.” (SUANNO, p.156). A ecologia da ação é constituída pela complexidade de nossas ações, e indica que toda ação escapa, cada vez mais, à vontade de seu autor, na medida que, entra no jogo das inter-retro-ações do meio onde intervém.

Pautar esta pesquisa na Teoria do Pensamento Complexo possibilitou entender o professor como pessoa, como indivíduo e como sujeito único e múltiplo. Um sujeito que não é um ser passivo, mas que interage nesse processo sendo parte integrante como produto e produtor e também tornou possível identificar nos relatos de professoras as percepções e/ou compreensões sobre cursos formação continuada.

As entrevistas das professoras denotam que, apesar de terem participado de muitos programas de formação continuada implementados pela SEE-SP ou por outras instituições, não houve uma mudança de paradigma. A formação básica, antigo magistério, de cinco professoras aconteceu entre as décadas de 1980 e 1990, somente uma delas aconteceu no período pós 1964, sem dúvida uma formação fortemente influenciada pela perspectiva tecnocrática de educação, cujos currículos dos cursos contemplavam o modelo da racionalidade técnica, baseado na separação entre a teoria e a prática, privilegiando o conhecimento específico. Um modelo educacional pautado nas teorias comportamentalistas, cuja preocupação maior dos professores referia-se a metodologia de como ensinar, “era aprender a fazer. Embora tenham cursado a Pedagogia, percebe-se que a universidade ainda reproduz a concepção empirista para formar futuros professores enfatizando a teoria e detrimento da prática: “a pedagogia ficou muito na parte teórica, mas não me deu muita prática”. Permanecem na rigidez e linearidade de pensamento, não estabelecem uma relação entre o todo e as partes.

Os depoimentos acerca do entendimento sobre o significado de formação continuada, elas confirmam que é um complemento de sua formação inicial, ou seja, para suprir a defasagem de sua formação básica que não lhes permite atender às exigências de mundo cada vez mais globalizado e rápido na transmissão de informações. Outras entendem que formação continuada “é uma escolha”, não como uma oportunidade para desenvolver habilidades, atitudes que lhes possibilitem construir seus “saberes-fazer docentes” com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como a prática

social lhes coloca no cotidiano. Não percebem a formação continuada é um processo contínuo de sua própria formação.

No que se referem quais as motivações internas ou externas as influenciaram a frequentar cursos de formação, especificamente o Letra e Vida, os depoimentos apontaram muitas contradições. No que se refere a sua formação básica, mesmo reconhecendo a deficiência, resistem quando são convidadas a participar de formações alegando que os conhecimentos adquiridos no magistério e posteriormente nas universidades já seriam o suficiente para desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Outra contradição está em declarar que os resultados aprendizagem dos alunos são sempre positivos, independentemente, de sua participação em cursos, porém percebe-se em seu discurso que as motivações estão centradas nas falhas dos alunos. E por fim declaram que a decisão em participar de cursos partiu de uma ação da escola em pressioná-las porque os outros professores já haviam participado, porque assumiriam a função de professor coordenador do Ciclo I. Somente a Prof^a Juliana teve motivação interna, foi por medo de “ensinar errado”.

Após uma década de implantação do programa Letra e Vida, hoje, Ler e Escrever, percebe-se que há contradições nos depoimentos quando afirmam ser possível unir concepções de ensino tão antagônicas - a empirista e a construtivista. Mesmo tendo participado de muitos programas de formação continuada, as professoras reafirmam suas dificuldades em relação ao novo paradigma. As declarações das professoras demonstram que embora tivessem participado de muito cursos, elas não perceberam a mudança de paradigma. Reafirmam suas dificuldades diante do novo, continuam utilizando atividades em que os alunos não refletem sobre a escrita, trabalham com a transcrição da fala e não com a representação da linguagem. Em sua maioria continuam questionando a necessidade de atividades prontas, da troca das experiências com outras colegas, justamente para obter e trocar atividades, sem um olhar mais criterioso para cada um de seus alunos no seu processo de aprendizagem, demonstrando um equívoco conceitual acerca do processo de aquisição de escrita abordado pelos programas de formação continuada - Psicogênese da língua escrita, projetando no desempenho do aluno as suas expectativas em relação à nova proposta, dando a sensação de incompletude.

Na perspectiva da teoria da complexidade defendida por Morin (2004), para que o ensino educativo se efetive é necessário que haja uma reforma do pensamento, unindo o que está compartimentado num contexto de globalização, religando os saberes e enfrentando as incertezas. O autor afirma que é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une; é preciso substituir a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial.

Podemos inferir que mesmo passado tanto tempo ainda nos deparamos com muitas contradições e incertezas por parte dos professores em relação à formação continuada, pois espera-se dele “*uma mudança não programática, mas paradigmática*” (Morin, 2004, p.20).

Em conclusão, a presente pesquisa desencadeou questões relevantes que oferecem pistas para a análise das condições em que se desenvolve o trabalho docente em tempos de formação continuada.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, J.S. de. A Escola Normal Paulista: estudo dos currículos (1846 a 1990): destaque para a prática de ensino. *Boletim do Departamento de Didática*, Araraquara, v. 11, n. 9, 1993.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- Morin, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.
- Morin, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina, 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- Morin, E. *O método 6: ética*. Trad. Juremir Machado da Silva, 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- Morin, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- Pimenta, S.G. Funções sócio históricas da formação de professores da 1^a a 4^a série do 1^o grau. *Ideias*, São Paulo: FDE, n^o 3, p. 35-44, 1992.
- Pimenta, S.G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. S. Paulo: Cortez, 1999.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. *Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.
- Saviani, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1987. (Polêmicas do Nosso Tempo, 5).
- Suanno, J.H. O desenvolvimento da criatividade em um ambiente transdisciplinar de aprendizagem. In: Santos, A; Suanno, J.h.; Suanno, M.v.r. *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.

PREGUNTAS COGNITIVAS A LA COMPRENSIÓN TEXTUAL EN LA ESCUELA

Iturrioz, Graciela

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Argentina

RESUMEN

Mediante el trabajo que sigue, pretendemos pensar algunos temas que entendemos han de constituirse en posible agenda de investigación acerca de la comprensión textual en la escuela. El recorte que se plantea se sustenta particularmente en la perspectiva cognitiva, que remite al reconocimiento de la centralidad de la actividad mentalista en este proceso.

Palabras clave

Comprensión textual - Escuela - Cognición

ABSTRACT

COGNITIVE QUESTIONS TO THE TEXTUAL UNDERSTANDING IN THE SCHOOL

Through the work that follows, we intend to think about some topics that we understand have to become a possible research agenda about textual comprehension in school. The proposed cut is based particularly on the cognitive perspective, which refers to the recognition of the centrality of mental activity in this process.

Keywords

Cognition - Learning - Text

A modo de entrada

La complejidad que entraña la comprensión textual, en cualquier nivel educativo, implica pensar en diversos componentes que se ponen en juego y que, por tanto, requieren del análisis de varias disciplinas y ciencias.

Decimos que la comprensión textual es es multicomponencial, heterogénea, supone una enorme cantidad de procesos y funciones que interactúan entre sí. Cualquier alteración de una función repercute en otra, hay un proceso de base que está afectado y repercute hacia otro superior. Nos preguntamos cuando se es un mal comprendedor, y decimos que lo es cuando una función alterada compromete el resto. Y que por tanto, a veces alcanza con ver dónde esta la dificultad, para orientar la intervención en esos procesos, en lugar de descalificar con premura el desempeño del lector.

La faz cognitiva

Es común decir que cuando emprendemos la lectura de un texto, cualquiera sea, lo hacemos desde nuestros saberes previos. Esto es, aún cuando estemos ante el texto más complejo o desconocido para el acervo común, algún conocimiento o experiencia evocamos. Y ello sucede porque no es el lector una tabla rasa en la que se “graban” los nuevos saberes, sino que, de modo contrario, somos activos productores de conocimiento que se tejen entre lo que se

tiene como experiencia o saber y lo que se integra como nuevo. Para la jerga cognitiva, se activan representaciones mentales en torno al objeto que se analiza.

- Acerca de las representaciones

Un tema que nos interesa destacar y agendar en nuestra carpeta de investigaciones, es acerca de la actualización de las representaciones que se disponen frente a un texto. Sabemos de su importancia, y que cuando esto no sucede, estamos ante un proceso problemático porque la comprensión no acontece.

Tal como evidencian las investigaciones del campo neurolingüístico con pacientes con lesión cerebral, la falta de actualización en las representaciones mentales que se activan para comprender un texto, genera una deficiente comprensión. Estamos ante un cuadro de falta de flexibilidad cognitiva que deteriora la comprensión. Un tema que reclama sin duda alguna de nuestra investigación, para reconocer cuándo las características de un texto no favorecen la activación de representaciones.

- La inferencia

De nuevo, merced al estudio de pacientes con lesión cerebral, es posible observar el problema de la falta de reconocimiento pragmático en los textos, que impide que se entienda la metáfora, el sarcasmo, la ironía, el humor o el habla indirecta.

Para que se entienda el humor en un texto, por ejemplo, es necesario computar las claves que permitan entender los significados implícitos. Lo que impide que se construya un significado global del texto y se fije la mirada en detalles irrelevantes y de manera fragmentada.

Nuevamente, el desafío será ver, para el caso de la comprensión escolar, los rasgos de los textos en su capacidad de generar inferencias.

- La memoria

Se trata de una de las actividades cognitivas más importantes del quehacer humano a la hora de construir conocimientos. Lejos de entenderse como un depósito, es la responsable de favorecer o no la integración de nuevos saberes a nuestro acervo como también de recordar o reconocer.

Desde la década del 70, aunque claramente con antecedentes importantes en tiempos anteriores, la memoria se constituyó en un objeto de estudio destacado en la agenda cognitiva. Por el año 1968, Richard Atkinson y Richard Shiffrin explicaron el funcionamiento de la memoria humana a través del denominado “modelo multialmacén” que reconoce tres almacenes de memoria que denominó la memoria sensorial, a corto plazo y a largo plazo. La pri-

mera, que recoge la información proveniente del medio, la segunda que la recepciona, codifica y traslada a la tercera, la que almacena en forma permanente.

En este modelo, el aspecto crítico estuvo no solamente en la atribución de “almacén” a cada sistema lo que inevitablemente la hace casi receptiva y pasiva, sino en la escasa capacidad -y de ahí su nombre- de la memoria a corto plazo. Cuya característica representa el problema señero de la memoria: la pérdida de información y el olvido.

En la misma década y en un intento de abonar sobre las potencialidades más que los límites de esta memoria a corto plazo, Alan Baddeley y Graham Hitch, reconocieron el carácter “operativo” de la misma, esto es, su importante papel en el procesamiento de la información entrante, y por tanto la denominaron “memoria de trabajo” o “memoria operativa”. En esta acepción, esta actividad es concebida como una especie de brazo de trabajo que amasa la información que ingresa a nuestro sistema, evalúa su densidad y la simplifica en etiquetas que la comprimen y la relacionan con saberes anteriores y hasta decide si se queda con ella o, por diferentes razones, la olvida. Si trasladamos esta acepción al aprendizaje escolar, es dable observar el olvido ante contenidos que se enseñan pero que no se aprenden por ser poco relevantes para el estudiante o ser de tanta densidad informativa que la memoria no puede procesarlos y por tanto, los elimina. Todo ello por cierto con nuestro propio control, por el que decidimos si algo es válido y lo guardamos o si es inútil y lo olvidamos. Estaríamos ante un mal comprendedor si la memoria de trabajo encuentra problemas para quedarse con lo relevante, lo que compromete a presentar o proponer materiales de estudio que contribuyan a jerarquizar para evitar que el sistema compute detalles y se sature.

Desde lo antedicho, comprender un texto es un acto de memoria. A nuestro juicio, no se comprende si un mensaje contenido en un texto, no se convierte en un conocimiento que guardamos de manera casi deliciosa en nuestro acervo personal o cultural. Del mismo modo que el patrimonio cultural no se conserva mediante actos y prácticas de memoria, que se expresan en libros, enciclopedias, expresiones artísticas y narrativas humanas. No hay por tanto conocimiento posible sin memoria. No hay texto que pueda ingresar a nuestro propio acervo cognitivo si la memoria y su trabajo intenso no lo permite, ya sea porque lo que leemos es muy denso o pesado o poco importancia. No es posible entonces estudiar el proceso de comprensión textual sin analizar las mejores formas para que la memoria no vete al texto, indicándole que su puerta está cerrada si el mensaje no es relevante. Por lo que, aún cuando el estudiante sepa donde va la coma, no comprenderá jamás un texto.

En la misma línea de análisis respecto del papel activo de la memoria, Endel Tulving y sus seguidores, entre los años 75 y 80, se refirieron a los tipos de memoria semántica y episódica. Estas contribuciones, no solamente impactaron en el ámbito del desarrollo de la memoria humana sino también estrecharon lazos con la perspectiva lingüística, que por esos tiempos y más adelante también, discutía entre una acepción centralista según la cual el procesamiento lingüístico acontece en un módulo específico con

sus propias reglas de funcionamiento o se ve atravesado y connotado por el funcionamiento general del sistema cognitivo. Este nuevo hito en los estudios cognitivos de la memoria, viene a efectuar aportes relacionados con la construcción de modelos y esquemas que los lectores aplican a los textos cuando emprenden su lectura, que esta memoria semántica se encarga de producir todo el tiempo, y mediante la cual vamos construyendo “modelos del mundo”. Un modelo es una especie de fotografía mental de determinada situación, por ejemplo, del recorrido de nuestra casa, mientras que un esquema es una especie de guía mental general de cómo son las cosas y acontecen los hechos. Por ejemplo, cómo desempeñarnos en un restaurant mientras que un modelo es cómo lo he hecho en una ocasión y lugar especiales. Según Frederick Barlett, un esquema permite asignar significado a los conocimientos en tanto y en cuanto puedan relacionarse con conocimientos que el sujeto ya posee. La actuación de los esquemas de conocimiento es un aspecto muy importante en la comprensión textual, porque como antes se decía, el sujeto interpreta la información nueva desde esquemas disponibles, que para el caso que estudiamos pueden ir desde el formato “tipo de textos que más estudiamos en una carrera”, “tipo de textos propios de una feria de libro callejera”, o “tipo de texto que emerge en una novela”. Los esquemas textuales o macroestructura en términos de Teun van Dijk actúan extensamente en la interpretación que hacemos de los mensajes. Esquemas que provienen de la construcción cognitiva de memoria semántica a la que se refirió Tulving hace ya mucho tiempo. Nada más que agregar. No se puede, una vez más, pensar que el estudio y promoción de la comprensión textual, mucho más en ámbitos de estudio universitario, puede prescindir de considerar la dinámica de nuestra memoria.

En base a este escueto reconocimiento de historia y enfoques, agendamos temas que nos comprometen:

1. La lectura comprensiva implica la actuación de procesos y subprocesos lingüísticos, como por ejemplo, identificar letras y sonidos. En términos cognitivos, ello supone la decodificación, que es una labor necesaria pero no suficiente, esto es, no solo por decodificar comprendo un texto. La necesidad requiere automatizar la decodificación que permita que el lector cuente con recursos cognitivos libres para tareas superiores y desarrolle una lectura precisa y veloz. Codificar de manera fluida significa distinguir que a cada letra le corresponde un sonido, que permitirá que lea velozmente. Si ello no sucede hay dificultad. La automatización depende de precisión y velocidad, lo que asegura eficacia lectora. Tener automatizada la decodificación, libera recursos para otros procesos tales como construcción de vocabulario en pos de la construcción de significados, jerarquizar, realizar análisis metacognitivo, entre otros. Interesa investigar acerca de tipos de consignas que contribuyan a la decodificación, como también como pensar la inscripción de esta actividad cognitiva de base en la secuencia curricular.
2. La construcción de vocabulario: este proceso es muy sensible para la comprensión textual. El vocabulario es el léxico mental, que no solo es necesario en cuando a su densidad sino en lo

relativo a su organización interna. Por eso decimos que un insuficiente vocabulario es un predictor de problemas en la comprensión textual.

El vocabulario es el resultado de la incorporación de nuevos términos al léxico mental, que se construye cuando la generación de inferencias a partir del contexto nos permite construir un nuevo significado expresado en palabras nuevas. El vocabulario significa trabajar en un plano referencial, ya que el lector aporta lo que el texto no dice. La actividad que resulta decisiva en este proceso es la memoria:

- la memoria a largo plazo, que aloja ese conocimiento del mundo que aporta lo que el texto no tiene;
- la memoria episódica, que guarda la información sobre el tiempo y el espacio de los acontecimientos donde el sujeto fue testigo;
- la memoria procedural que aporta algún saber automatizado.

3. La labor de seleccionar textos que favorezcan la actualización de representaciones y con ello, la construcción de nuevos significados, que en términos de la comprensión lectora redundan nada más y nada menos que en construcción de vocabulario.

4. La labor de seleccionar o construir nuevos textos que por su riqueza y diversidad de formatos, favorezca la inferencia.

5. El reconocimiento de criterios a la hora de favorecer la actividad tanto de la memoria semántica como de la memoria episódica. Los nuevos modos de procesamiento en relación al uso de recursos tecnológicos. Sabemos que el modo convencional de lectura en la escuela supone un procesamiento secuencial, propio del hemisferio izquierdo, mientras que el uso de aquellos podría conllevar un procesamiento paralelo, del derecho. Importa observar, en los términos de Carina Lion (2006) la incidencia de las tecnologías incorporadas a la enseñanza, y como ese "tecnocognoscimiento" genera enriquecimiento cognitivo en los estudiantes. Afirma la autora "... *mente y medios tecnológicos no son dos entidades sin relación...*" y refiere a la emergencia de nuevas estéticas en los procesos perceptivos que, lejos de ser tan solo icónicos, son culturales en tanto es la cultura la que los significa. Y que hacen que surjan nuevas producciones de sentido como el hipertexto, rompe con una forma canónica de ubicar secuencialmente las lecturas, genera una red de conexiones que alejan a veces del eje central de contenido que el docente quiere enfatizar.

Cuanto más enriquecida sea la comprensión de un texto, mayor será el acceso al campo de conocimiento que se quiera aprehender. Y así, más democrática la educación.

Concluimos, por fin, en la valoración de la comprensión textual como poderosa **herramienta al servicio del conocimiento**, en tanto asume una función epistémica porque posibilita la apropiación de los conceptos y principios de un campo del saber. Y porque será generadora de conciencia, siempre que suscite pensamiento de orden superior, en razón del compromiso de procesos de pensamiento tales como la abstracción y la formación de conceptos.

BIBLIOGRAFÍA

- Belinchón, M., Igoa, J., Riviere, A. (1998). *Psicología del lenguaje*; Madrid: Editorial Trotta.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Kauffman, A.M., Rodríguez, M.E. (1993). *La escuela y los textos*; Buenos Aires: Santillana.
- Lave, J. (1998). *La cognición en la práctica*. Madrid: Paidós.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación*; Biblos: Buenos Aires.
- Mateos, M. (1998). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*; Barcelona: Grao editores.
- Pozo, J., Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a pensar desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Resnick L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras*. Buenos Aires: Cántaro.
- van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. (1982). *Obras escogidas II*. Madrid: Aprendizaje visor.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

LA ELECCIÓN DE LA INSTITUCIÓN FORMADORAS: SIGNIFICACIONES SOCIALES DE LOS INSTITUTOS Terciarios

Leoz, Gladys

Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

Las vicisitudes de la elección de los estudiantes de profesorado, se convirtió en un problema de investigación cuando se evidenció que esta adquiría una significación singular debido a que en Argentina tanto las instituciones universitarias como las terciarias cuentan en su oferta educativa con carreras docentes que habilitan la enseñanza en los niveles primarios y secundarios, exigen el cumplimiento de los mismos requisitos para su ingreso y otorgan títulos con idéntica valoración ante las Juntas Calificadoras que habilitan el ejercicio profesional. Esta situación abre el interrogante acerca de cuáles son los determinantes que inciden en la elección de la universidad o de un instituto terciario como institución formadora, teniendo en cuenta que la preferencia de un sujeto por una institución para cursar sus estudios superiores entraña sentidos singulares que dan cuenta de múltiples atravesamientos epocales sociales, socioeconómicos, familiares y subjetivos. Entre ellos las significaciones sociales adjudicadas a las instituciones juegan un papel fundamental en tanto que no sólo determinan el posicionamiento de la institución en el imaginario social, sino que perfila las modalidades que adquiere el vínculo que el sujeto establece con la institución, pero también el vínculo que establece con el conocimiento.

Palabras clave

Significaciones sociales - Imaginario social - Institutos terciarios - Elección

ABSTRACT

CHOOSING A TRAINING INSTITUTION: SOCIAL MEANINGS OF TERTIARY INSTITUTES

Choosing a training institution to pursue a career in education in Argentina is a complex process. This is due to the fact that both university and tertiary institutions offer teaching programs that enable graduates to teach in primary and secondary levels, require compliance with the same requirements for admission, and grant degrees with identical valuation before the Qualifying Boards in charge of authorizing professional practice. This situation has transformed the process of choosing a training institution into a research problem. It has also raised the issue about the factors that affect the choice of a particular university or a tertiary institute as a training institution. Thus, the act of choosing becomes important, since an individual's preference for a specific higher-education institution involves unique meanings that give account of multiple social, socioeconomic, family, subjective and epoch-related events. Social meanings assigned to institutions play a key role insofar as

they not only determine the positioning of the institution in the social imaginary, but also shape the way in which individuals relate to the selected institution and knowledge.

Keywords

Social Meanings - Social imaginary - Tertiary Institutes - Choice

El final de la educación secundaria se convierte en un hito importante en la vida de los adolescentes en tanto que ante la cercanía del final de una etapa educativa la sociedad demanda que diseñen un proyecto de vida. Este podrá implicar la inserción al mundo del trabajo, la continuidad de estudios superiores, la decisión de perseverar en un estado hedonista en el que -sostenidos económicamente por los padres- incursionan en el mundo del ocio o la toma de un año sabático. Sin embargo, cuando el proyecto que se gesta es educativo implica la toma de tres decisiones fundamentales: la decisión de continuar estudios superiores, la elección de la institución donde los cursará y la elección de la carrera que le posibilitará acceder a la profesión deseada. Estas decisiones son producto de un intenso trabajo psíquico en el que interjuegan significaciones sociales epocales, coyunturas socioeconómicas, políticas educativas, mandatos familiares, el deseo propio, "experiencias pasadas y vivencias del presente que habilitan la configuración de las intenciones de futuro" (Aisenson, Virgili, Polastri, & Azzolini, 2012, pág. 298).

Las vicisitudes de la elección de los estudiantes de profesorado, se convirtió en problema de investigación cuando se evidenció que esta adquiría una significación singular, debido a que en Argentina tanto las instituciones universitarias como las terciarias cuentan en su oferta educativa con carreras docentes que habilitan la enseñanza en los niveles primarios y secundarios, exigen el cumplimiento de los mismos requisitos para su ingreso y otorgan títulos con idéntica valoración ante las Juntas Calificadoras que habilitan el ejercicio profesional. Esta situación abre el interrogante acerca de cuáles son los determinantes que inciden en la elección de la universidad o de un instituto terciario como institución formadora.

Acerca de la investigación que fundamenta el trabajo.

Este trabajo intenta identificar y analizar significaciones sociales adjudicadas a instituciones de nivel superior, principalmente las instituciones terciarias, presentes en el discurso de estudiantes adolescentes y sus grupos sociales primarios y secundarios.

Se debe destacar que éste escrito da cuenta de una de las categorías de análisis investigadas en una tesis doctoral que procura

comprender las vinculaciones que existen entre las significaciones sociales acerca de los subniveles universitario y no-universitario cristalizados en el imaginario social argentino y el posicionamiento que asumen frente al aprendizaje estudiantes de 1° año de profesorado universitarios y terciarios. En tanto se trata de una investigación comparativa se trabajó con una muestra constituida por 20 estudiantes, en la que quedaron representados en igual proporción profesorado que se dictaban en la Universidad Nacional de San Luis y en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Se utilizó como fuente primaria para la recolección de datos la administración de entrevistas en profundidad. El análisis de datos adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica, que supuso un complejo proceso en que la teoría y la empírica se entremezclaron en una relación dialéctica, en el que los datos fueron tomados como únicos y de carácter ideográfico, buscándose tendencias, tipologías, regularidades y/o patrones.

Acerca de la elección institucional

La elección institucional es el punto focal de análisis de este trabajo, en tanto que la preferencia de un sujeto por una institución para cursar sus estudios superiores (ya sea universitaria o no-universitaria, pública o privada o una específica dentro de los mencionados subgrupos) entraña sentidos singulares que dan cuenta de múltiples atravesamientos que la determinan y perfila las modalidades que adquiere el vínculo que el sujeto establece con la institución pero también el vínculo con el conocimiento.

En la muestra estudiada, el análisis de los motivos manifiestos que direccionaban dicha elección puso en evidencia que no había unicausalidad en la decisión, sino que por el contrario se observan una conjunción de motivaciones interdependientes. En este entramado se pudo detectar dos grandes grupos de motivaciones que determinaron la elección: aquellas producto del reconocimiento de las condiciones objetivas y subjetivas (económicas, académicas, emocionales, etc.) que permitieron determinar la factibilidad del proyecto educativo que se pretendía implementar y aquellas que estaban asociadas a los atributos -reales o imaginarios- que se le adjudicaban a la institución elegida.

Respecto de las primeras, se destaca que la factibilidad económica (8-20) fue un determinante de peso en la elección, ya que acotó el universo posible de instituciones a aquellas de gestión pública. La imposibilidad económica de migrar a otra ciudad, los subsidios estatales para traslados y la gratuidad de la educación en la UNSL y el IFDC fueron factores determinantes de la elección. Frente a las situaciones de vulnerabilidad en que estaban inmersos y la amenaza latente de ser excluidos del sistema, los estudiantes desplegaron mecanismos defensivos que les permitían disipar la angustia emergente, entre ellos la idealización de la educación pública y la desvalorización categórica de la universidad privada a la que adjudicaban un bajo nivel de exigencia académica, un funcionamiento regido por la lógica de mercado que promovía el pensamiento reproductivo y conservador que garantizaba la preservación de lo instituido. Como la gratuidad era un atributo que las dos instituciones estudiadas poseían, no podía considerárselo como factor determinante de la elección. Sin embargo, los horarios de cursada que imponía cada una de ellas, si permitían hacerlo. Para algunos estudiantes

(4-20) la posibilidad de ejecutar su proyecto dependía exclusivamente de la gratuidad y del cursado en un único turno, requisito que era cumplido por el IFDC. Este subgrupo tenía un perfil definido: eran mujeres, madres, adultas, que habían tenido un paso fallido por la universidad en su adolescencia y que provenían o estaban actualmente inmersas en contextos de gran vulnerabilidad social por lo que contaban con una acotada disponibilidad horaria debido a que se veían forzados a trabajar o debían cuidar hijos pequeños y no contaban con recursos financieros para poder contratar niñeras o jardines maternales. En estos casos la factibilidad económica, horaria, la maternidad y las marcas subjetivas que dejaron proyectos educativos fallidos (4-20) determinaron la elección institucional. El peso de estos factores fue tan relevante que algunos estudiantes para poder sostener su proyecto educativo, en un primer momento eligieron la institución por la factibilidad económica y horaria; luego indagaron su oferta educativa para finalmente elegir -por afinidad- la carrera.

La factibilidad emocional fue el segundo factor que apareció con mayor frecuencia, aunque fue una conflictiva exclusiva de la población de los universitarios, que era en su mayoría adolescentes recientemente egresados del secundario. El pasaje de la dependencia de los padres a la independencia y autonomía fue una conflictiva que estaba en pleno trabajo de elaboración e incidió en forma directa en la elección. Mientras que en algunos estudiantes (3-20) se observó que junto a la dificultad para poder separarse de la familia de origen, migrar, vivir solos aparecían en su discurso proyecciones de fantasías persecutorias que evidenciaban el temor a no contar con los recursos psíquicos necesarios para la autonomía; en otros (3-20) por el contrario, se constató que necesitaban y deseaban efectivizar el corte con ellos, aunque no lograban verbalizar este deseo ante la familia. El diseño de un proyecto educativo -apoyado por los padres- que contemplaba una migración se convertía en un pasaporte que habilitaba la promisoría independencia garantizando apoyo afectivo y económico al mismo tiempo que los liberaba de verbalizar su deseo de autonomía. En estos casos, la elección estuvo signada por una conflictiva propia del periodo evolutivo que atravesaban.

En el discurso de la totalidad de los estudiantes se observó que los proyectos educativos se construyeron en base al autoconocimiento y al respeto del principio de realidad que tuvo en cuenta la factibilidad económica, institucional, horaria, emocional de los mismos. Al mismo tiempo, se detectaron motivaciones asociados a atributos -reales o imaginarios- que se le adjudicaban a la institución. En primer lugar, la mitad de los estudiantes universitarios destacaban como factor determinante de la elección la calidad educativa, asociadas al carácter estatal de la UNSL y anudada a la idealización de la educación pública. En ellos se observaba una marcada identificación con la significación social: excelencia académica adjudicada a las universidades nacionales. En algunos casos, estaba anudada a la calidad de los docentes y de sus prácticas de enseñanza -“*Buenos docentes, prácticas de enseñanza comprometidas*” (UA5), en otros a la calidad de los profesionales que formaba y de la salida laboral de ellos -“*No... no, yo no tenía problemas si tenía que irme a Villa Mercedes a estudiar abogacía, o sea siempre quise estudiar en una universidad nacional estatal... Creo que... considero que la*

nacional... tiene más validez el título, a la hora de buscar un trabajo creo que siempre van a preferir a uno de la nacional que de una privada." (UA2). Mientras que un tercer grupo defendía la excelencia académica de la universidad sin poder explicitar su fundamento: "...mi mamá siempre me daba la oportunidad de estudiar en la privada, pero a mí no me gustó mucho, siempre quise estudiar en una universidad estatal," Y por qué una estatal? Porque creía que era mejor" (UA1). Debe destacarse que el atributo "calidad educativa de la educación pública" sólo fue adjudicado a la universidad, pese a que el IFDC también pertenece a la educación estatal.

En las apreciaciones que realizaban los estudiantes se registró el prestigio institucional como atributo que incidió en la elección, concebido este como la imagen positiva que la sociedad tenía de ella, producto de la adjudicación de significaciones que la posicionaban en un lugar privilegiado en el imaginario social. La identificación de este atributo en la institución direccionó la elección ya que operó como garante de la inclusión a un grupo social secundario, aunque se puntuaron diferencias en los grupos analizados. Mientras que para algunas estudiantes elegir la institución más prestigiosa era signo de pertenencia a la clase media-alta, para otros que pertenecían a familias de docentes era signo de pertenencia a ese colectivo. La insistencia con que este factor apareció también en las investigaciones de Kisilevsky (2002), Veleza (2002), Cámpoli (2004), Aimino (2011) entre otras, fortalece la presunción de que el prestigio que cada una gozaba en la comunidad -pero sobre todo en el grupo social primario- direccionó la elección institucional ya que su ingreso como miembro a esa institución garantizaba su inclusión y permanencia a dicho grupo.

La contención institucional, como promesa de un vínculo educativo subjetivo/subjetivante fue otro factor determinante a la hora de tomar la decisión, ya sea por su presencia o por su ausencia en las instituciones analizadas. Este atributo fue adjudicado por los estudiantes terciarios al IFDC, en tanto que la información previa provista por personas con quienes tenían vínculos significativos les hacía considerarla como una institución accesible, en tanto desplegaba un proceso de endoculturación a partir del cual los sujetos infirieron que se sentirían acogidos. Este factor fue destacado sobre todo por aquellos estudiantes que provenían de contextos de alta vulnerabilidad social, en los que resonaba con intensidad singular la promesa de un lugar disponible para ser ocupado por ellos, que remitía a la vigencia del contrato narcisista que el sujeto establece con la sociedad. Una estudiante adulta, madre de 5 hijos que había concluido el secundario meses antes decía: "*mi profesor de política, que es profesor egresado de acá me decía lo cálido que era el lugar y lo maravilloso que era, del lindo ambiente que se cursaba, era mucha humanidad.*" "*Averigüé en la universidad de SL también, pero cuando vine acá todos me trataron muy bien, me explicaban, el hecho de que la institución fuera muy accesible era fácil averiguar, llegar, cuando uno siente que lo reciben bien se siente cómodo, eso fue me sentí cómoda... por eso es como te digo yo sentía que había desde el instituto un apoyo hacia mí, me sentí muy bien*" (UA11). Por otro lado, la falta de contención institucional era atribuida a la Universidad tanto por los estudiantes terciarios como universitarios. Esta se asociaba a la masividad de los grupos clases que los estudiantes inferían dificultaría el establecimiento

del vínculo educativo y aparecía insistentemente en el discurso en frases como "en la universidad sos un número", "la universidad es una pared", "la universidad es inaccesible para la gente que tiene familia o que trabaja". Sin embargo, este atributo incidió sólo en los estudiantes terciarios quienes eligieron al IFDC en base a considerar que ésta era una institución contenedora, mientras que la UNSL tendía a expulsar a quienes ingresaban. El que los universitarios la eligieran, pese a afirmar que ésta desplegaba dispositivos expulsivos, hace inferir que el peso de otras significaciones sociales atribuidas a ella tuvo mayor impacto en la decisión.

Las significaciones sociales acerca de las instituciones del nivel superior

Una nueva instancia de evaluación de los motivos manifiestos recién analizados permitió penetrar las capas más superficiales para acceder a otro nivel de análisis que contemplara los discursos metasociales que daban sentido a las razones esgrimidas sobre la elección de una institución determinada y que perfilaban modos singulares de acercamiento de los sujetos a ella y al conocimiento. El imaginario social instituido crea las condiciones para la emergencia de instituciones -entre ellas las educativas- que portan y transmiten las significaciones imaginarias sociales (Cristiano, 2012). El análisis de la información con que contaban los estudiantes sobre la institución previo a elegirla y el análisis de los motivos manifiestos de su elección permitió identificar significaciones sociales que se les atribuían a cada una de ellas. La fuente de la información previa (que fueron fundamentalmente los grupos sociales primarios y secundario de pertenencia y los medios de comunicación), como su contenido (que se focalizaba en aspectos formales, administrativos, institucionales, académicos, relacionales y también imaginarios) permitieron visibilizar aspectos importantes que intervinieron en la elección.

En el discurso de los entrevistados, se pudo constatar que las dos instituciones indagadas eran reconocidas por la población de la ciudad de San Luis, verificándose que casi la totalidad de los sujetos (18-20) contaban con conocimiento previo de la institución elegida, aunque con diferente nivel de profundidad. El grupo social primario fue la principal fuente de información y se coincide con Suárez (2017) en que este hecho constituyó un indicio importante para considerar que el capital social de los aspirantes contribuye a la construcción de una posibilidad formativa determinada. Si bien se comprobó en la mitad de los entrevistados una correlación entre la elección de la institución y el hecho que formara parte del universo cultural del sujeto y de su familia (ya que la mayoría de ellos habían sido estudiantes de la UNSL o del IFDC, en la otra mitad de la muestra (10-20) el conocimiento previo provenía de información provista por terceros ya que por ejemplo nunca habían ingresado a sus instalaciones y nada indicaba que estas fueran parte de su universo cultural, ni en el de sus familias. En estos casos, la institución aparecía asociada a un universo cultural ajeno, idealizado y temido, por lo que sus lógicas, códigos, lenguajes eran significados desde el extrañamiento (15-20). Una estudiante afirmaba "*Yo soy la primera de todos... Entonces es como que nunca tuve como una historia de la universidad...*" (UA4). Esta situación complejizó el naturalmente complejo proceso de endoculturación que cada sujeto

debe realizar al ingresar a una nueva institución.

Las instituciones terciarias en el imaginario de la modernidad líquida

En el discurso de la totalidad de los entrevistados se puso en evidencia que el Instituto de Formación Docente ocupaba un lugar secundario en un imaginario en el que la universidad pública se perpetuaba como institución idealizada y objeto de deseo de los distintos grupos sociales y etarios, aunque se detectaron diferencias significativas en las significaciones adjudicadas. En el discurso de los estudiantes terciarios, se detectaron significaciones que visibilizaban que era una institución valorada en la población docente puntana, con la cual ellos se identificaban, ya sea porque provenían de familias de docentes (5-10) o porque quienes habían operado funciones maternas y/o paternas en situaciones infantiles de desamparo habían sido docentes (3-10). La valoración del IFDC estaba presente en todos los estudiantes terciarios, aunque era sostenida a partir de diferentes connotaciones que daban cuenta de su impropia subjetiva.

La capacidad para la formación de profesores fue una significación que se detectó como significativa en algunos estudiantes (4-10) que era referenciada no sólo por ellos, sino también por sus familias y por grupos sociales primarios y secundarios. Una estudiante afirmaba *“Por referencias yo ya conocía el instituto... amigas mías que han cursado acá, han hecho cursos, entonces... inclusive maestras que han tenido mis hijos que han cursado acá. Entonces tenía buenas referencias de acá.”* (UA19). La institución era significada por algunos como portadora de conocimientos científicos con los que cada sujeto podía vincularse y potenciar actos de empoderamiento (3-10). Una estudiante proveniente de un contexto de alta vulnerabilidad social, trabajadora y madre que había terminado el secundario en la adultez decía *“La institución ofrece un campo amplio de conocimiento y dentro de él uno elige su camino...”*, *“Historia porque siempre me intereso saber porque se dieron algunos hechos, que pasó, porque nuestro país tiene la cultura que tiene, de donde salió todo eso, me interesa leer, comprender, cuando uno entiende determinados hechos es como que crece, es como que te enriquece el alma saber, creo que es por eso me encanta, me encanta!”*, *“Mira hace un mes atrás empecé a trabajar en una comisión en mi barrio y empecé a trabajar más políticamente, soy representante barrial”, “creo que las cosas se pueden cambiar, no criticando, sino participando.”* (UA11). En el discurso de los estudiantes aparecían significaciones que lo ubicaban también como garante de inclusión laboral ya que en sus referencias siempre aludían a egresados de la institución que estaban ejerciendo la docencia.

En el discurso de la totalidad de los entrevistados se observan diferencias significativas en los modos en que se presenta la tensión inclusión-exclusión entre la universidad y el IFDC, ya que mientras a la universidad se le adjudicaban un par antitético de significaciones “la universidad para todos”/ “universidad para pocos”, respecto de los institutos terciarios sólo se registraron significaciones vinculadas a “instituciones para todos”. “Los terciarios son instituciones pequeñas y acogedoras”, “El instituto es accesible para gente que trabaja o tiene familia” eran significaciones sociales asociadas a la accesibilidad institucional, horaria, académica y económica que

ponían en evidencia que la institución terciaria era significada en el imaginario como más accesibles que la universidad para determinados sectores de la sociedad. En diferentes aspectos los estudiantes terciarios pertenecían a grupos con mayor vulnerabilidad social por su pertenencia a clases populares con menor poder adquisitivo que se veían forzados a trabajar mientras cursaban (7-10) a lo que en muchos casos se le sumaba la maternidad (5-10). El interjuego de las fuerzas sociales inclusivas y segregacionistas cobraba para ellos un peso singular. La accesibilidad atribuida a la institución y la promesa del establecimiento de un vínculo educativo con los docentes y con ella a partir de ser reconocidos desde su singularidad, daba cuenta de la efectividad de ésta como garante metasocial del contrato narcisista que los sujetos establecían con la sociedad, a partir del que la sociedad les garantizaba un lugar posible de ser ocupado en el entramado social. Un estudiante albañil afirmaba: *“Si yo estuve bueno varios problemas en el secundario y eso me llevó a trabajar y trabajar en negro y esas cosas. Y esta oportunidad de venir acá se me dio como una chance buenísima. Estuve hablando con Gastón -creo que es el preceptor- y me dijo que me podía bancar acá por el tema que yo todavía no tengo el analítico. Entonces aproveché eso, en que él me podía hacer la segunda con eso y me mande...”*, *“La primera vez que viniste al instituto qué sentiste?”...Me sentí vivo. Sentí una vida nueva, otras experiencias dije “Esto va a cambiar mi vida, Qué bueno!”* (UA14)

Al mismo tiempo que se posicionaba al IFDC en el imaginario como una institución que podía ser habitada por todos, se registraron significaciones sociales con connotaciones desvalorizantes que -en todos los casos-remitían a comparaciones con la universidad y que, aunque eran sostenidas con más fuerza por los estudiantes universitarios también eran reproducidas por los estudiantes terciarios. La significación negativa que tenía mayor pregnancia en el imaginario se la asociaba a la menor calidad de la formación ofrecida producto de una menor exigencia académica y una mayor superficialidad en el abordaje de los contenidos teóricos que supuestamente facilitaba el cursado y la obtención del título docente (8-20). Una estudiante del terciario afirmaba *“No, no conocía ni sabía nada. Sólo creí que iba a ser menos exigente”, “No, sólo que pensé que iba a ser mucho menos complejo,”* (UA16) mientras que otra se había inscripto en el instituto porque su tía le había dicho *“porque no te vas a ir a ver, capaz que te sea más fácil que la universidad.”* (UA17). En igual sentido, pese a que los profesados que ofrecía la institución terciaria tenían validez nacional -avalado mediante un sistema de acreditación llevado a cabo cada 4 años por el Instituto Nacional de Formación Docente dependiente del Ministerio de Educación Nacional- en el imaginario social se seguía sosteniendo que los títulos de los terciarios tenían validez provincial. Esta insistente comparación con la universidad que disparaba cualquier referencia a la institución terciaria, pone en evidencia un cierto ordenamiento del cosmo de sentido de la sociedad aun dentro de un “caos de estratificación no regular” (Castoriadis, 1988, pág. 64). Este dispositivo social tendía en última instancia a consolidar tanto el lugar privilegiado de la universidad en el imaginario instituido como su misión originaria de formar a la elite social dirigente.

El hecho que para el 75% de los entrevistados la Universidad fuera la primera opción a la hora de elegir la institución donde cursar sus

estudios, tiene sentido si se considera que las significaciones que se le adjudicaban la posicionaban en un lugar privilegiado en el imaginario. Pese a ello, se hace evidente la efectividad de los dispositivos expulsivos que despliega, sobre todo en las poblaciones con menor capital cultural y económico, que ante ese hecho, optan por estudiar en un terciario. Estos movimientos definen las características socioeconómicas de la población que estudia en cada institución: una población predominantemente de clase media-baja y baja en el terciario frente a la heterogeneidad socioeconómica de la población de la Universidad. En un análisis más detallado de la muestra del IFDC se pueden identificar 3 grupos: un primer grupo que han tenido un paso previo -casi siempre fallido- por la universidad, para quienes el IFDC es la segunda oportunidad de concretar su proyecto educativo; un segundo grupo provenientes de contextos de mayor vulnerabilidad social, menor capital cultural, disponibilidad horaria acotada para quienes el IFDC fue la primera opción en la elección institucional y un tercer grupo para quienes la oferta educativa (desde lo disciplinar) y la oferta de contención institucional (desde lo emocional) del IFDC determinó que este fuera la primera opción.

Frente a este cuadro de situación, se hace evidente que la elección de la institución es un complejo proceso que demanda un intenso trabajo psíquico en el que interjuegan factores epocales sociales, socioeconómicos, familiares y subjetivos. En él las significaciones sociales adjudicadas a las instituciones juegan un papel fundamental en tanto que determinan su posicionamiento en el imaginario social. A partir de los resultados presentados, se configura la pregunta sobre la incidencia en la conformación del vínculo educativo -y por ende en el vínculo con el conocimiento- en aquellos estudiantes para quienes el profesorado en el IFDC es la 2° opción institucional y la 2° opción profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D., Virgili, N., Polastri, G., & Azzolini, S. (2012). La noción de "proyecto" en jóvenes que consultaron en un servicio de orientación. Abordaje desde la teoría de las representaciones sociales. *Anuario de Investigaciones, Universidad de Buenos Aires*, 297-304.
- Aimino, A. (2011). *Estudio sobre razones e intereses en la elección de carrera de los ingresantes universitarios de la Universidad Nacional de Villa María 2006. Las marcas neoliberales en la elección de carrera*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.
- Campoli, O. (2004). *La Formación docente en la República Argentina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. Buenos Aires: IESALC.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Cristiano, J. (2012). *Lo social como institución imaginaria; Castoriadis y la teoría sociológica*. Villa María: Eduvim.
- Kisilevsky, M. (2002). Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la Educación Superior en la Argentina. En M. y. Kisilevsky, *Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la Argentina* (págs. 13- 83). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Suárez, V. (2017). Consideraciones sobre el perfil de los aspirantes e ingresantes a la Universidad Nacional de Lanús. *VII Encuentro Nacional y IV Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso Universitario* (págs. 1-8). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Veleda, C. (2002). Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior. En M. Kisilevsky, & C. Veleda, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

EL EFECTO MATERNO EN LA CONFIGURACIÓN DEL SUJETO COGNOSCENTE EN LA INFANCIA Y EN LA ADOLESCENCIA

Leoz, Gladys; Labin, Agustina
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

Este trabajo entrelaza conclusiones alcanzadas por dos estudios doctorales, realizados en San Luis. Un estudio que indaga la incidencia del nivel educativo materno en el desarrollo cognitivo de sus hijos trabajó con una muestra de niños y adolescentes de 6 a 16 años, quienes fueron evaluados mediante la versión argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler (WISC-IV). El otro estudio que investiga las vinculaciones existentes entre significaciones sociales relativas a los niveles universitario y no-universitario y el vínculo que los estudiantes ingresantes establecen con el conocimiento, trabajó con una muestra de 20 estudiantes a los que se les administró entrevistas en profundidad. Pese a las disimilitudes de las investigaciones, se detectó la confluencia de algunas conclusiones, ya que mientras una confirmaba que a medida que aumenta la escolaridad materna mejoran las puntuaciones obtenidas por sus hijos, la otra constataba que las madres de los entrevistados -que habían transitado por la educación superior- operaban como modelos identificatorios incidiendo en la decisión de continuar estudios superiores, en la elección institucional y profesional. De acuerdo de estas conclusiones se remarca la incidencia que el nivel educativo materno tiene en la configuración del sujeto cognoscente en la infancia y en la adolescencia.

Palabras clave

Sujeto cognoscente - Nivel educativo materno - Estudiantes

ABSTRACT

THE MATERNAL EFFECT IN THE CONFIGURATION OF THE COGNITIVE SUBJECT IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE

This work intertwines conclusions reached in two doctoral studies, carried out in San Luis. A study that investigated the incidence of maternal education in the cognitive development of their children, worked with a sample of children and adolescents from 6 to 16 years, who were evaluated through the Wechsler Intelligence Scale - Argentinian version (WISC-IV). The other study that investigated the existing connection between social meanings referred to the university and non-university levels and the link that incoming students established with knowledge, worked with a sample of 20 students who were given interviews. Despite the dissimilarities of the investigations, the confluence of some conclusions was detected, while one confirmed that as maternal schooling increases the scores obtained by their children improve, the other verified that the mothers of the interviewed -who had gone through for higher education- operated as identification models influencing the decision

to continue higher education, in the institutional and professional choice. According to these conclusions it is pointed out the incidence that the maternal educational level has on the configuration of the cognitive subject in childhood and adolescence.

Keywords

Cognitive subject - Maternal educational level - Students

INTRODUCCION

En este trabajo nos proponemos poner en relación dos investigaciones doctorales desarrolladas en la ciudad de San Luis, Argentina que, desde encuadres metodológicos y aportes teóricos diferentes, dan cuenta de la incidencia de la figura materna en la configuración del sujeto cognoscente, tanto por su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas, como su incidencia en la generación de proyectos educativos en la adolescencia tardía. Con el objetivo de consolidar redes de investigación destinadas a profundizar la temática, a continuación, se presentan los reportes de ambos estudios: 1) Aportes a la evaluación del rendimiento cognitivo de niños y adolescentes: análisis contextual, vincular y normativo y, 2) Las instituciones de educación superior: Significaciones sociales imaginarias de la formación docente, a fin de puntuar la confluencia de conclusiones a las que se arriba a partir de investigaciones disimiles.

PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS

Estudio 1: Aportes a la evaluación del rendimiento cognitivo de niños y adolescentes: análisis contextual, vincular y normativo.

El objetivo central de este estudio refiere al análisis de las diferencias de rendimiento cognitivo según el nivel educativo materno -como medida proxy del nivel socioeconómico del hogar-. Para ello, se trabajó con 222 niños y adolescentes de entre 6 y 16 años que asisten a escuelas públicas de la ciudad de San Luis. Las habilidades cognitivas fueron evaluadas mediante la Escala de inteligencia para niños de Wechsler - versión argentina (WISC-IV), un instrumento de administración individual el cual provee información sobre el funcionamiento intelectual en áreas cognitivas específicas a partir de las puntuaciones índices: comprensión verbal (ICV), razonamiento perceptivo (IRP), memoria operativa (IMO), velocidad de procesamiento (IVP) y un cociente intelectual total (CIT), razonamiento fluido no verbal (Gf-nv), razonamiento fluido verbal (Gf-v), conocimiento léxico (Gc-VL) información general (Gc-KO) memoria a largo plazo (Gc-LTM). Se trabajó en 5 escuelas públicas, se pidió

el consentimiento del padre, madre o tutor del niño/a y adolescente con el fin de cumplir con los requerimientos éticos de investigaciones en psicología, luego se encuestó a la madre para recabar los años de educación materna y finalmente se administró el test. Se realizaron análisis de varianza de un factor (ANOVA) con pruebas post-hoc entre las medidas índices y la clasificación socioeconómica (NEM).

Algunas conclusiones de esta investigación

El nivel educativo de los padres y las condiciones ambientales, se vinculan con el desarrollo de los niños, incidiendo especialmente en el despliegue cognitivo (Bradley & Corwyn, 2002; Segretin, Lipina & Petetta, 2009; Vinocur, 1999). Por lo tanto, el ambiente en el que vive el sujeto -educación, estructura familiar, cultura, lenguaje, vínculos- interaccionan con el determinismo genético canalizando su expresión, ya sea facilitándola, limitándola o inhibiéndola. Acerca de esto, diversos estudios evidencian que los niños pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos tienen inferior desempeño cognitivo respecto a otros. Por ejemplo, obtienen puntuaciones inferiores que niños de estrato medio en tareas que valoran el nivel de inteligencia y rendimiento académico, las habilidades lingüísticas, la atención, la memoria y algunas funciones ejecutivas. A nivel neurocognitivo, se observa que los niveles bajos de ingreso en la familia se asocian a disminuciones en el desempeño de tareas atencionales, de control inhibitorio y memoria de trabajo (Hackman, Gallop, Evans & Farah, 2015; Segretin, Lipina, & Petetta, 2009). Específicamente, el nivel educativo de la madre (NEM) es una variable proxy del entorno socioeconómico del hogar y refleja el ambiente socioeducativo donde ocurre el desarrollo de los niños (Cadavid, Zapata, Aguirre & Alvarez, 2011; Fletcher-Janzen, 2010). Así, si el nivel educativo es bajo, el capital educativo que estos pueden aportar a sus niños tiende a ser limitado, dificultando la estimulación de ciertas habilidades cognitivas. Esto se ve acentuado en madres que tienen un gran número de hijos, quienes pueden enfrentarse a inconvenientes para brindar los estímulos necesarios y experiencias de aprendizaje para el desarrollo óptimo (Coronel, Lacunza & Gonzales, 2006).

En la investigación realizada se encontraron diferencias significativas entre los cuatro grupos de examinados clasificados según los años de educación de la madre -menos de 11 (primario o secundario incompleto), 12 (secundario completo) 13-16 (terciario completo o universitario incompleto) y más de 16 (universitario completo)-. Hay una diferencia de casi 13 puntos al comparar el NSE más bajo (CIT, $m \sim 84.53$) y el NSE más alto (CIT, $m \sim 97.41$). Así, a medida que aumenta el nivel educativo de la madre, aumenta el CIT de sus hijos. No obstante, todas las puntuaciones indican una clasificación cualitativa de "inteligencia promedio" (85-115) salvo el grupo de hijos con menos de 12 años de educación. Los dos índices que alcanzan una media de un desvío estándar son el ICV que presenta una media de 81.95 y el Gf-v con 84.50 en el grupo de hijos con madres de menos de 12 años de educación. Además, el anova reveló diferencias significativas, ICV, IMO, CIT, Gf-v, Gc-K0, Gc-VL y Gc-LTM alcanzaron un $p = .000$; IRP ($p = .001$), IVP ($p = .007$) Gf-nv ($p = .008$). De esta manera, cuando se evalúa a niños de bajo NSE, es muy recomendable prestar atención a los intervalos de confian-

za que arroja la escala, esto reduce enormemente la posibilidad de equivocaciones en las apreciaciones diagnósticas. Por lo tanto, si bien las puntuaciones en el WISC-IV presentan estas diferencias según el NSE, se ratifica la necesidad de reconocer otros factores socioambientales para desarrollar una adecuada interpretación de la producción en el test. En este marco se propone un dispositivo diagnóstico extendido e integrado destinado a captar la compleja trama trazada por la conjunción de capacidades consolidadas a partir de la estimulación que provee el entorno y el desarrollo de habilidades específicas menos influenciadas por los factores ambientales.

Estudio 2: Las instituciones de educación superior: Significaciones sociales imaginarias de la formación docente,

Este estudio procura comprender las vinculaciones que existen entre las significaciones sociales acerca de los subniveles universitario y no-universitario cristalizados en el imaginario social argentino y el posicionamiento que asumen frente al aprendizaje estudiantes de 1° año de profesorado de ambas instituciones. Para el presente trabajo sólo se analizó una de las facetas de esta investigación que indaga los modos singulares en que se configuraron los proyectos educativos de estos estudiantes. En tanto se trata de una investigación comparativa se trabajó con una muestra constituida por 20 estudiantes, en la que quedaron representados en igual proporción profesorado que se dictaban en la Universidad Nacional de San Luis y en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Se utilizó como fuente primaria para la recolección de datos la administración de entrevistas en profundidad. El análisis de datos adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica, que supuso un complejo proceso en que la teoría y la empiria se entremezclaron en una relación dialéctica, en el que los datos fueron tomados como únicos y de carácter ideográfico, buscándose tendencias, tipologías, regularidades y/o patrones.

Algunas conclusiones de esta investigación

El final de la educación secundaria se convierte en un hito importante en la vida de los adolescentes en tanto que ante la cercanía del final de una etapa educativa la sociedad demanda que diseñen un proyecto de vida, que podrá tener un perfil laboral, educativo, social, hedonista, etc. La configuración de un proyecto educativo implica la continuidad de estudios superiores y es producto de un proceso complejo y multideterminado en el que la familia tiene una impronta es central, ya sea por el impacto que tiene la situación socioeconómica familiar del estudiante -Veleda, (2002), Filmus, (1996)- o por el peso de las biografías familiares -Vicente, (2014), Gómez, (2014)-. El peso del discurso familiar y social influye de distintas formas en el modo en que el adolescente lo elabora y en el perfil educativo que este adquiere, pero primordialmente, la familia opera como fuente principal de modelos identificatorios. La oferta de estos habilita la creación de un diseño personal que nunca será completa invención, pero que posibilitará en muchos casos creación de una nueva trama a partir de hilos provistos de la historia subjetiva y social, mientras que en otros casos dejará al sujeto atrapado repitiendo los mismos tramados. Al mismo tiempo, la configuración de este proyecto cumple una función subjetivante en

tanto impacta en la construcción identitaria del adolescente, diferenciándolo del discurso familiar y habilitando nuevas modalidades relacionales con este.

En la investigación realizada se constató que la incidencia de la familia fue altamente significativa para los estudiantes que participaban (15-20), ya que ofertó modelos identificatorios e ideales y operó como sostén emocional de la construcción y ejecución del proyecto. Sin embargo, se registraron diferencias al identificar quienes dentro de la constelación familiar cumplían esta función: mientras para algunos era "la familia" (3-20), para otros era la madre (7-20), el padre (2-20) u otro familiar (3-20). Es decir que las madres fueron quienes operaron como el modelo identificatorio de mayor pregnancia en el diseño del proyecto educativo y de la elección de la carrera. Una estudiante adulta afirmaba: "Sí, de mi madre. Sobre todo, la constancia, de no darme por vencida. Siempre... esas son sus palabras... de tener mis metas claras, eso siempre." (U20). Desde lo psicológico este hecho puede ser analizado como el producto del avance de la función materna frente a la declinación de la función paterna propiciada por las coordenadas epocales. Una estudiante relataba "Vivo con mi mamá y mi hermano que tiene 9 años...nosotros solos. Hasta los 12 años viví con mi papá también. Siempre respondí más que nada a los pedidos y a las órdenes de mi mamá. Mi papá trabaja en una fábrica, estaba muchas horas fuera de casa y mi mamá en ese momento estaba más horas en mi casa y en este momento andaba con nosotros para todos lados. Entonces yo respondía ella más que otras personas." "ellas (la madre y la abuela) nunca me dijeron estudia tal cosa, pero el sólo hecho de verlas... ver cómo trabajaban, cómo ejercían su profesión, como que le tomé cariño a eso que hacían.... creo que ahí me influenciaron." (UA9).

Por otro lado, puede esbozarse una explicación sociológica que complementa a la explicación anterior, centrada en la predominancia de la matrícula femenina en la educación superior argentina. Una lectura diacrónica de este fenómeno muestra que la matrícula del nivel nació esencialmente masculina pero -a partir de la década del '40- progresivamente se feminizó de 52% (1994) al 56% (2005) (Lopez Cleip de Sosa, 2007), llegando actualmente al 57,5% en el nivel universitario (Mirás, 2013), con un índice de femineidad[i] de 105,5 -este índice mide la cantidad de estudiantes universitarios mujeres sobre cada 100 estudiantes hombres en carreras de pregrado y grado- (Fachelli & López-Roldán, 2017) y en el nivel no universitario es de 71,2% (Anuario Estadístico Educativo 2015, Ministerio de Educación de la Nación) que aumenta significativamente en las carreras docentes (Vicente, 2014). En esta investigación se corroboraron estos índices en la conformación de la muestra, ya que estuvo integrada por el 70% de mujeres pese a que no se había tomado el género como criterio de selección. Por otro lado, un análisis sincrónico, muestra que si en el año 2017 en Argentina la población estaba compuesta por 49% de hombres y un 51% de mujeres y la matrícula del nivel era 57,5% femenina, se puede concluir que la diferencia proporcional del 6.5% visibiliza que las mujeres comienzan a ser el colectivo que alcanza mayores niveles educativos. Estas estadísticas son prometedoras si se considera que el ingreso a los mayores niveles educativos propicia movimientos que imprime marcas subjetivas (Piola, 2015) que habilitan

cambios de posicionamiento en el entramado social y vincular. En la presente investigación, las madres que habían sido consignadas como el modelo identificatorio de mayor pregnancia en el momento de construir su proyecto educativo, identificaban a la educación como ideal y habían transitado exitosa o fallidamente por la educación superior.

La identificación con la figura materna -que operaba como modelo identificatorio- presentó diversas modalidades que respondían a las particularidades subjetivas de cada entrevistado, pero tuvo como punto en común que derivó en que los estudiantes realizaran la misma elección profesional que sus madres, que casi en su totalidad se trataba de docentes (9-10). Una estudiante adulta, madre de 2 hijos, que retomó su proyecto educativo al llegar a los 40 años refería al respecto "Mi mamá ejercía la autoridad y como firme... era mi papá. Mi mamá... yo sigo mucho el ejemplo de ella, porque ella terminó ya adulta la escuela y se inscribió en un profesorado y se recibió a los 40 y pico de años y trabaja hasta la actualidad." "Creo que el esfuerzo que ella hizo siendo nosotros seis hermanos -y el más chiquito tenía meses- y nosotros nos ayudamos entre todos... Creo que por eso fue por lo que hoy en día me dice, que yo puedo... que yo podía, si ella pudo yo también." (U16).

CONCLUSIONES

Si bien, los estudios que aquí se presentan implementaron metodologías y recabaron muestras diferentes, fue posible establecer puntos de encuentro. Ambas centraron su análisis en sujetos que estaban atravesando etapas vitales de su constitución subjetiva (niñez, pubertad, adolescencia) ocupaban el rol objetivo de estudiantes y se los indagaba en tanto pudieran posicionarse desde su función subjetiva de aprendientes inmersos en alguna institución educativa.

Los resultados aquí planteados coinciden con el amplio corpus teórico-empírico tanto de las neurociencias, de las investigaciones empíricas como de los desarrollos psicoanalíticos actuales, los cuales remarcan la importancia de las interacciones entre madre e hijo. Se pone en evidencia que la intersubjetividad es una motivación primaria, destacando la importancia de las competencias maternas en el desarrollo de esta (Ammaniti & Trentini, 2011; Hackman, Gallop, Evans & Farah, 2015; Segretin, Lipina & Petetta, 2009). Además, los hallazgos actuales revelan la existencia de numerosos rasgos de la organización neuropsíquica maternal que interactúan con el infante, y de este modo apuntalan una matriz intersubjetiva que es la base de todo desarrollo afectivo-cognitivo (Ammaniti & Trentini, 2011; Emde, 2007). En otras palabras, se considera que las interacciones familiares son fundamentales e influyen en las disposiciones afectivo-cognitivas del sujeto en desarrollo.

En el contexto de este trabajo acordamos sobre todo en el rol fundamental que desempeña el nivel educativo de la madre, ya que mientras una investigación confirmaba que a medida que aumenta la escolaridad materna mejoran las puntuaciones obtenidas por sus hijos, la otra constataba que las madres de los entrevistados -que habían transitado por la educación universitaria o terciaria- operaban como modelos identificatorios e incidían en forma significativa en la decisión de continuar estudios superiores así como también en la elección de la institución formadora y de la carrera.

La importancia que tiene la constatación del impacto del nivel educativo de la madre en las evidencias empíricas del desarrollo cognitivo de un sujeto nos remite a los momentos originarios de la constitución subjetiva en que el ejercicio de la función materna y paterna habilita la posibilidad de conocer del sujeto, es decir se constituye el sujeto cognoscente. El devenir subjetivo se da en un contexto signado por la licuación de las estructuras sociales, sin embargo, la madre se presenta dentro de la constelación familiar como figura de mayor estabilidad, operando con frecuencia tanto las funciones maternas como paternas, que habilitan el desarrollo de los procesos de simbolización en el sujeto. A ello se le suma el que la madre y su hijo forman parte de un escenario familiar y social que comparte un imaginario que significa a la educación como garante de inclusión cultural, social, económica, laboral, etc. y como promesa de movilidad sociocultural. Por lo expuesto, se podría inferir que si la madre ha podido establecer vínculos educativos significativos en los distintos niveles (primario, secundario, universitario, terciario), cuenta con mayor capital cultural para operar promoviendo una mayor complejidad en los procesos de simbolización de sus hijos, deviene en protagonista activa (consciente o inconscientemente) de la trasmisión del valor asignado a la educación y opera como modelo identificatorio para sus hijos. Se refuerza entonces la hipótesis sostenida por las investigadoras, que sostiene que la adhesión de las figuras primarias a la significación social que pondera la educación como valor opera desencadenando movimientos identificatorios de los sujetos (niños y adolescentes) que habilitan procesos de simbolización que no sólo promueven su desarrollo intelectual en la infancia, sino que también permiten en la adolescencia representarse algo en ausencia del objeto, imaginar y anticipar un futuro: funciones esenciales para poder configurar un proyecto de vida... un proyecto educativo singular.

BIBLIOGRAFÍA

- Ammaniti, M. & Trentini, C. (2011). Cómo el Nuevo Conocimiento sobre Ser Padres Revela las Implicaciones Neurobiológicas de la Intersubjetividad: Síntesis Conceptual de Investigaciones Recientes. *Clínica e Investigación Relacional*, 5(1): 60-84.
- Bradley, R.H. y Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53. 371-399. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233.
- Cadavid, M., Zapata, M., Aguirre, D. y Álvarez, M. (2011). Coeficiente intelectual de niños escolarizados en instituciones públicas de las zonas nororiental y noroccidental de Medellín según el nivel de seguridad económica alimentaria del hogar y condiciones socioeconómicas. *Revista Chilena de Nutrición*, 38 (4). 392 - 403. doi: 10.4067/S0717-75182011000400001.
- Coronel, C.P., Lacunza, A.B. y Gonzales, N. (2006). Las Habilidades Cognitivas en niños privados culturalmente. Resultados preliminares de la primera fase de evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2 (22). 49 - 74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645449004>.
- Emde, R.N. (2007). Embodiment and our immersion with others: Commentary on Fonagy and Target. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 55, 485-492.
- Elli, S., & López-Roldán, P. (2017). Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores. (U. A. Barcelona, Ed.) *Dipòsit Digital de Documents*. Obtenido de Dipòsit Digital de Documents de la UAB.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en Argentina del fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Fletcher-Janzen, E. (2010). *The Relationship of Socioeconomic Status to Cognitive Ability in Ethnically Diverse Samples of Normal Children, As Measured by the KABC-II and WISC-IV*. [diapositivas de Power Point] University of Colorado.
- Gómez, S.M. (2014). Estudio exploratorio en estudiantes universitarios. Referencias sociodemográficas y elección de carrera. *Praxis Educativa (Arg)*, 18(1), 50-57.
- Hackman, D.A., Gallop, R., Evans, G.W. y Farah, M.J. (2015). Socioeconomic status and executive function: Developmental trajectories and mediation. *Developmental Science*, 18 (5). 1-17. doi: 10.1111/desc.12246.
- Lopez Cleip de Sosa, A. y. (Agosto de 2007). Femenización de la matrícula universitaria. *Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación"* (págs. 1-8). Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Mirás, L. (2013). *Estadísticas universitarias argentinas. Anuario 2013*. Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Departamento de Información Universitaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Piola, M.B. (2015). *Las marcas subjetivas que configura la formación universitaria en la UNSL sobre estudiantes de psicología en el contexto actual*. (Tesis de Maestría.) UNSL: San Luis.
- Segretin, M.S., Lipina, S.J. y Petetta, D.R. (2009). Consideraciones metodológicas y conceptuales para el análisis de predicción del desempeño escolar en base a indicadores del contexto hogareño y escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 105-123. doi: 10.15366/riee
- Taborda, A., & Labin, A. (2017). Relationship Between the Socio-Educational Context and the Cognitive Performance Based. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 11(2), 359-362.
- Veleda, C. (2002). Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior. En M. Kisilevsky, & C. Veleda, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- Vicente, M.E. (mayo de 2014). Perfiles y trayectorias de los ingresantes a Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. (U. N. Ríos, Ed.) *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXV(48), 49-73.
- Vinocur, P. (1999). Exclusión y Pobreza. Derechos y oportunidades perdidas de los niños. En A., O'Donnell y E., Carmuega (Coord.) *Hoy y mañana. Salud y calidad de vida de la niñez argentina* (pp. 195-221). Buenos Aires: CESNI.

EL ROL DEL DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS NO TRADICIONALES

Luna, Maria Candelaria

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo, se analizan las perspectivas que tienen tres docentes de espacios escolares no tradicionales (la primaria en contexto de encierro del Instituto Agote, el Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer, e instituciones del Plan FinES) acerca de su trabajo en dichas escuelas. El objetivo será observar las características que asume el rol docente en ellas, tal como estos docentes las interpretan, y establecer similitudes y diferencias respecto de la práctica en escuelas tradicionales. Existen escuelas en la actualidad que se apartan del modelo tradicional construido históricamente. Al estar las funciones condicionadas por el marco institucional donde se ejercen (Trilla, 1985), puede pensarse que cada forma que toma la escuela trae aparejados cambios en las condiciones institucionales para quienes habitan el espacio, como son los enseñantes, en tanto que organizadores de la experiencia dentro del aula y figura necesaria de la actividad escolar. Cabe preguntarse cómo estas modificaciones influyen en el trabajo específico de le docente. Así también, es válido preguntarse si estos cambios se dan espontáneamente a partir del trabajo en la misma, o si, en cambio, es una exigencia explícita para que éstos puedan formar parte de tal institución.

Palabras clave

Rol Docente - Trabajo Docente - Instituciones no tradicionales - Condiciones Institucionales

ABSTRACT

THE ROLE THAT TEACHERS PLAY IN NON-TRADITIONAL SCHOOLS
In the present work, the perspectives of three teachers of non-traditional school spaces (the primary in context of reclusion of the Agote Institute, the Raymundo Gleyzer Popular Baccalaureate, and institutions of the FinES Plan) are analyzed for their work in said schools. The objective will be to observe the characteristics assumed by the teaching role in them, as these teachers interpret them, and to establish similarities and differences from the practice in traditional schools. There are schools today that deviate from the traditional model built historically. Since the functions are conditioned by the institutional framework in which they are exercised (Trilla, 1985), it can be thought that each form taken by the school brings about changes in the institutional conditions for those who inhabit the space, as are the teachers, as organizers of the experience within the classroom and necessary figure of the school activity. It can be wondered how these modifications influence the specific work of the teacher. Also, it is valid to ask whether these changes occur spontaneously from the work in the same, or if, instead, it is an explicit requirement so that they can be part of such an institution.

Keywords

Teaching Role - Teaching Work - Non-traditional Institutions - Institutional Conditions

Contexto Epistémico: Esta investigación, enmarcada en la Psicología Educacional, toma en cuenta distintos aspectos de la práctica docente. Desde una perspectiva constructivista, iniciada en los desarrollos vygotskianos, y vinculada a una mirada contextualista, los datos serán evaluados desde una perspectiva compleja y situacional, que contemple el contexto sociohistórico e institucional del rol docente. Para la construcción de las categorías analíticas, se retomarán los desarrollos de Anijovich y Mora (2009) acerca de las estrategias de enseñanza, junto al concepto de evaluación en tanto actividad continua de devolución (Anijovich, 2010). También se utilizarán los desarrollos de Ricardo Baquero acerca de los determinantes duros de la actividad escolar y los efectos impensados de las prácticas docentes (2002), y el carácter político de la educación (2001). También se pondrá acento en el aspecto afectivo de la relación entre docentes y alumnos (Abramowsky, 2010), a la vez que se delinea una visión del rol docente desde el estudio de la autoridad dentro del aula, (Greco, 2007), y la asimetría que ha de existir para que esta autoridad tenga lugar.

El trabajo en el aula se pensará a partir de la construcción del conocimiento, y la construcción del sentido de la actividad necesaria para que el primero suceda, a partir de los conceptos de Phillippe Perrenoud (2007). Así también, será necesario tener presentes los conceptos de aprendizaje por participación recíproca y apropiación (Rogoff, 1997), para constituir una mirada contextualista sobre el aprendizaje.

Asimismo, se aprovecharán los desarrollos de Trilla (1985) acerca de las modificaciones a través de la construcción histórica de la escuela, y de García Labandal, González y Meschman (2014) sobre la formación de los docentes y el trabajo en el aula en relación a esas modificaciones.

Antecedentes: Una versión extendida de este trabajo fue presentado a modo de Tesis de Grado.

Toma como antecedente el estudio desarrollado por Patricia Maddoni, plasmado en libro *El estigma del fracaso escolar* (2016), cuyo trabajo de campo se realizó en una Escuela de Reingreso. En él, la investigadora destaca las “nuevas condiciones institucionales y académicas” que presentan ciertas escuelas; puntualmente las Escuelas de Reingreso, y evalúa el por qué les jóvenes en situación de vulnerabilidad se sienten expulsados de la escuela, y qué modificaciones ofrece la escuela de reingreso. Lo que se retoma en aquel trabajo es el enfoque teórico sobre el rol docente en una

institución educativa no tradicional, que plantea la necesidad de que le docente se involucre con los procesos educativos, prestando un apoyo casi constante tanto desde lo pedagógico como desde lo personal. Así también, marca la mirada de estos docentes sobre los alumnos, en el sentido de barrer con la estigmatización y los abordajes discriminatorios por las condiciones de repitentes.

A la vez, el presente trabajo tiene antecedentes en la investigación realizada en la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado”, dirigida por Cristina Erausquin y con la Tutoría de Carolina Dome y Jorge Losada. Allí se construyeron categorías analíticas que son retomadas en el presente trabajo, relativas a las perspectivas y las experiencias de agentes educativos en sus contextos de participación cotidiana (Dome, Losada, Méndez, Fajnzyn, Luna, 2017). Dicha investigación se inició en el marco de los proyectos de investigación UBACyT: “*Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: Modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención sobre problemas situados en contexto*” (2008-2011); “*Ayudando a concebir y desarrollar cambios: desafíos y obstáculos en escenarios educativos para el trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología*” (2011-2012) y “*Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y obstáculos para aprendizaje situado en comunidades de práctica*” (2012-2015); los tres dirigidos por la Prof. Mg. Cristina Erausquin e integrados por algunos autores del nombrado trabajo.

Estrategias Metodológicas: El siguiente es un estudio cualitativo de tipo exploratorio (McMillan y Schumacher, 2005), acerca de la forma en que se desarrolla la tarea docente en formatos no tradicionales de enseñanza. Se busca explorar las perspectivas acerca de la propia práctica que tienen los docentes que se desempeñan en esas instituciones. La investigación desarrollada se enmarca dentro del paradigma interpretativo, lo que implica que se conoce la realidad a través de los significados de los actorxs, en este caso los docentes. Como define Vasilachis (2006), siguiendo a Mason, la investigación cualitativa es interpretativa en el sentido de que busca comprender cómo el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, y toma datos sensibles al contexto social.

Se apunta a visualizar aspectos en los que el trabajo docente se vincula con un entorno determinado, y por ende, los datos no son generalizables a otros contextos. Debe tenerse presente que las situaciones de aula siempre son “únicas, ambiguas, inciertas” (García Labandal, González y Meschman, 2014), y por tanto será siempre una investigación situada, que hable de características particulares dadas en contextos particulares, con determinadas condiciones de existencia y de posibilidad que configuran los espacios en ciertas formas. Son respuestas a un clima de época, y deben ser consideradas en cuanto tales. Sin embargo, el aporte en materia de categorías y conclusiones, apunta a ser útil para futuros trabajos.

Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas abiertas con los docentes de las tres instituciones mencionadas, que contemplan la evaluación que ellos realizan sobre su práctica en éstos y otros espacios educativos. Las mismas apuntan a destacar los as-

pectos predominantes de la práctica docente, intentando visibilizar la perspectiva que tiene cada uno sobre la misma, considerando que parten de la experiencia personal y situada en su contexto de práctica. Las dimensiones exploradas son: las estrategias didácticas, los criterios de evaluación, el posicionamiento frente al aula, la relación con los estudiantes, y el sentido que le dan a la práctica en la institución en la que trabajan.

Se utilizan también los relatos de escenas de la práctica en el aula que se desprenden de los discursos, a través del análisis que plantea Beatriz Greco (2014). Como explica esta autora, el análisis de escenas permite ubicar una situación a través de la selección y el recorte de la propia entrevista, manteniendo una postura de apertura a las construcciones de la sujeta, gracias a que “la escena condensa significados culturales de la institución educativa y singulares de quien la narra”.

Se busca explorar comprensivamente cómo los docentes entienden su rol en las instituciones educativas no tradicionales en las que trabajan, por lo que las entrevistas serán evaluadas desde el paradigma interpretativo, prestando atención a los sentidos y significados que construyen sobre la misma.

Resultados: Se entrevistaron tres docentes de diferentes instituciones educativas no tradicionales: Ana, profesora de primaria en el Instituto Agote, Eva, profesora de Literatura en el Bachillerato Popular Gleyzer, y Leandro, docente de Inglés y de Computación en el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs). Las dos primeras cuentan con experiencia previa en instituciones tradicionales, y explicitan que encuentran su tarea en una y otra escuela distinta desde las bases.

Las tres instituciones fueron seleccionadas porque presentan un proyecto inclusivo, que busca ampliar los límites de la escuela a sujetos que hayan sido excluidos del modelo tradicional. En el caso del Instituto Agote este proceso se da por necesidad del emplazamiento (un centro de reclusión de jóvenes), mientras que en los casos de Eva y Leandro parte de un proyecto político-educativo explícito de ser instituciones inclusivas.

Los docentes fueron consultados por su experiencia personal al frente de cada aula, y las tareas de planificación y evaluación que les competen. Asimismo, se evaluó cuál es el papel que juega la afectividad en su rol en estos contextos particulares.

Pueden citarse entre ellos varias diferencias. En tanto que la escuela del Instituto Agote genera los acompañamientos a las trayectorias educativas (Greco y Toscano, 2014) desde las propuestas pedagógicas flexibles para cada tramo pedagógico, en el Plan FinES esto se da a través de oportunidades extra para aprobar, y poniendo el foco en los procesos en el Bachillerato. Los regímenes de asistencia son flexibles ya desde lo teórico en el caso del Bachi, flexibles desde lo fáctico en el Plan FinES, y fijos en el Agote. Las condiciones para pasar de año son clásicas y por nota en el FinES, singulares a cada sujeto y centradas en el boletín narrativo en el Bachillerato, y tan particulares que no están prefijadas sino que se consensúan entre docentes en el Agote. Los horarios y el tipo de cursada tampoco son equiparables.

Por el otro lado, pueden encontrarse similitudes en los planteos de los docentes sobre su trabajo y su rol como docentes. Ellos indican

que su tarea no es meramente de transmisión de contenidos, sino que cumplen una función que los liga personalmente les estudiantes: Ana dice que está ahí “para que pase algo”, que no le dá lo mismo que sus alumnos aprueben o no; Eva resalta su función política, de darles otras posibilidades a los que quieren aprender; Leandro dice que es parte de un proceso para dignificar a la gente. En los tres casos se habla de una *función social* del rol docente, superior de la mera tarea del aula. También puede verse que eligen realizar un trabajo singularizado, que atienda a las particularidades tanto de los grupos como de los alumnos.

Los tres docentes declaran que no encuentran mayormente diferencias con la escuela tradicional en la tarea que realizan dentro del aula, desde las estrategias didácticas o el tipo de tareas. Sí destacan las posibilidades de utilizar otros vocabularios o la libertad de tratar algunos temas que se encuentran velados o sujetos a aprobación en la escuela tradicional, o la posibilidad de un acercamiento desde la ternura.

Sin embargo, se desprende de su discurso que las condiciones institucionales mismas les llevan a realizar cambios, como la selección de los contenidos acorde al grupo, o la modificación diaria de la estrategia planificada al encontrarse con los alumnos. La necesidad de retomar temas que se suponían sabidos de antemano también es una constante de los discursos de estos docentes, que confrontan con la realidad de alumnos con trayectorias escolares variadas.

Respecto de las exigencias de la institución para con su personal, solo Eva ubica que exista alguna, si bien no se da de forma explícita. Ella plantea que en el Bachillerato Popular existe una suerte de “filtro ideológico” entre los docentes, ya que es necesario que compartan una posición determinada sobre el rol de la educación como herramienta de cambio social, y sobre los estudiantes como sujetos capaces de aprender. Esta mirada también puede verse reflejada en los otros entrevistados, pero, como relatan, depende de cada docente en particular, y puede no darse en todos los miembros de la institución.

La educación inclusiva, requiere una posición política diferente al proyecto educativo tradicional. Exige ampliar la mirada para construir una versión de le alumne que puede aprender a pesar de las dificultades y los atravesamientos particulares, a la vez que una forma de docencia que permita que ese aprendizaje tome lugar. Como lo plantea Calderhead (1996; en G. Labandal y otros, 2014) los docentes, siendo intérpretes de ideas y portadores de valores, son un factor clave en cualquier cambio. No puede esperarse ninguna transformación de fondo en tanto los docentes mismos no realicen una modificación de la práctica; para esto, a la vez, es condición necesaria un pronunciamiento político y ético (Edelstein, 1995, en G. Labandal y otros, 2014).

El proyecto político que sustenta a la escuela inclusiva debe ser una postura compartida y sostenida por todos sus actorxs. Desde las miradas de Leandro, Eva y Ana podemos ver que estas tres instituciones intentan ser inclusivas a través de las modificaciones de las condiciones institucionales (tiempos, tareas, modos de relación, acompañamientos), cada una con un modo particular.

Entonces, si bien las instituciones no tradicionales, en tanto escuelas inclusivas, requieren un modo particular de ser docente,

pareciera existir libertad, en los miembros docentes del espacio, para adaptarse o no a este papel. Es decir: puede haber maestrxs tradicionales en instituciones no tradicionales. Cabe preguntarse si pueden realizarse modificaciones en la formación docente que les habilite a salir de lo tradicional, o si existen capacitaciones que les brinden las herramientas necesarias para reflexionar acerca de su práctica. Como los docentes mismas destacan: no se les prepara para estos contextos, y no hay manuales para trabajar allí.

Asimismo, puede considerarse necesario que se expliciten las propuestas de cada institución escolar para que los docentes puedan realmente adaptarse a ellas, y ser parte y tomar parte (Rogoff, 1997) en un proyecto educativo transformador.

A la vez, también se encuentra, a partir de lo relatado por estos docentes, que muchas veces son los alumnos quienes esperan una práctica tradicional, forzándoles a utilizar herramientas clásicas. Puede pensarse, para ambos casos, la incertidumbre que se genera ante un proyecto educativo desconocido, con resultados fluctuantes de los que no se tiene un seguimiento estricto, sin campos teóricos que lo sustenten. ¿Cómo se es docente de una escuela no tradicional? Siguiendo a Meirieu, en el último paso para su revolución copernicana de la pedagogía, debe pedirse que comprendan que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, porque se actúa sobre las condiciones y no sobre los sujetos (Meirieu, 1998), y que el resultado es impredecible. De la misma manera, será necesario que los alumnos comprendan el otro lado de esta situación, y depositen ellos también confianza en la propuesta y en el trabajo de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Aizencang, N. & Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Anijovich, R.(comp.), Camillioni, A. & Cappelletti, G.H.J. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Cuaderno de Pedagogía, 9, 71-85.
- Baquero, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. En *Perfiles educativos*. México.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Cornú, L. (2003). *La confiance comme relation “emancipatrice”*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Dome, C., Losada, J., Méndez, M., Fajnzyn, G., Luna, C. (2017). *Intervenciones ante Violencias en Escuelas: Un estudio situado*. En *memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Prof. en Psicología, XXVI Jornadas de Investigación y 13vo Encuentro de Investigadores del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, UBA. Noviembre, 2017.
- Frigerio, G. (abril 2004). *La (no) inexorable desigualdad*. *Revista ciudadanos*.
- García Labandal, L., González, D. & Meschman, C. (2014). *Praxis y formación docente: aportes de la Psicología Educativa para entamar trayectorias*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Educativa. Buenos Aires, Argentina.

- Greco, M.B. & Toscano A.G. (2014). Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Educativa. Buenos Aires, Argentina.
- Greco, M.B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Maddonna, P. (2016). El Estigma del Fracaso Escolar: Nuevos Formatos para una educación democrática e inclusiva.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2005). La investigación educativa. Una introducción conceptual. Madrid, España: Pearson Educación.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona, España: Laertes.
- Perrenoud, P. (1994). Métier d'élève et sens du travail. París, Francia: ESF editeur.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Graó.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En La mente socio-cultural.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta educativa, (29), 63-71.
- Trilla, J. (1985). Características de la escuela, en Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona, España: Laertes.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

EL PENSAMIENTO CLÍNICO AL SERVICIO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Maneffa, Marisa

Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo se propone iniciar un proceso reflexivo incipiente en torno a la potencia del despliegue del pensamiento clínico al servicio de la práctica pedagógica en el marco de la Modalidad Especial del Sistema educativo en la tarea de la construcción de “lo común”. Para ello se comenzará explicitando algunas características del campo de la Educación Especial, y las tensiones que en ellas se generan entre intervenciones que apuntan a la singularidad y aquellas demandas de inclusión a “lo común”. Luego se comentará una breve experiencia práctica desde el ejercicio del rol docente, que permitirá iniciar un breve análisis reflexivo a partir de los aportes de la Psicopedagogía Clínica enmarcada en el Psicoanálisis contemporáneo, en torno a la noción de pensamiento clínico propuesta por André Green, rescatando sus potencialidades y límites a la hora de ponerla a jugar para pensar el campo pedagógico de la Educación Especial.

Palabras clave

Educación especial - Psicopedagogía Clínica - Pensamiento clínico - Pedagogía

ABSTRACT

CLINICAL THINKING AT THE SERVICE OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN SPECIAL EDUCATION

In the present work it is proposed to initiate an incipient reflexive process around the power of the clinical thought deployment at the service of pedagogical practice within the framework of the Special Educational System as a modality, in the task of the construction of “the common”. To this end, we will begin by specifying some characteristics of the field of Special Education, and the tensions that arise in them between interventions that point to the singularity and those demands of inclusion to “the common”. Then a brief practical experience will be discussed from the exercise of the teaching role, which will allow to initiate a brief reflective analysis from the contributions of the Clinical Psychopedagogy framed in the contemporary Psychoanalysis, around the notion of clinical thought proposed by André Green, rescuing his potentialities and limits when putting it to play to think about the pedagogical field of Special Education.

Keywords

Special education - Clinical Psychopedagogy - Clinical thinking - Pedagogy

Educación especial, un campo de tensiones:

La educación especial en tanto modalidad alude a un enfoque reciente en el marco de la inclusión, en el que se intenta terminar con la oferta paralela de circuitos educativos que delineaban trayectorias fijas en la que muchos niños eran expulsados de la posibilidad de construir lo común, por ser ellos los portadores de las diferencias, en lugar de pensar a las diferencias construidas en relación y en situación. Actualmente las escuelas, los dispositivos, propuestas y recursos de la educación especial funcionan a modo de lupa de la complejidad que implica la enseñanza. En este sentido se puede considerar que la modalidad de educación especial encarna y denuncia lo que Terigi (2006) denomina “insuficiencia de saberes pedagógicos y didácticos disponibles”.

La modalidad especial apunta a desafiar las funciones y organización tradicional de la escuela, introduciendo transformaciones que hagan posible en cada escuela la experiencia educativa. A modo de facilitar el trabajo reflexivo se pondrá el foco en las Escuelas Integrales Interdisciplinarias, instituciones que funcionan a modo de centro de recursos de intervención en los distritos escolares al tiempo que como una unidad escolar más de cada distrito.

A nivel formal, las Escuelas Integrales interdisciplinarias están dirigidas a niños/as con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje y requieren de una flexibilidad en la enseñanza. Se promueve una transitoriedad en esta modalidad, con el objetivo de ingresar o reingresar en la modalidad común del nivel primario. Al mismo tiempo, dichas escuelas coordinan a los/as Maestros/as de Apoyo Pedagógico que desarrollan acciones en las escuelas comunes de nivel primario, principalmente, y de nivel inicial, en los distritos escolares. Asimismo, disponen de Maestros/as de Apoyo a la Integración que desarrollan configuraciones de apoyo en escuelas de distintas modalidades de nivel primario y medio (Área de Educación Especial, CABA, 2018).

En la práctica, los niños y niñas que ingresan a las E.I.I. muchas veces derivados desde el nivel inicial, no habiendo pasado por la primaria común, o habiendo sido derivados (expulsados) por ella, con diagnósticos de los más variados, e incluso sin ellos, con y sin certificado de discapacidad. Son recibidos por docentes cuya formación varía en cada caso, así como también los paradigmas en los que, a veces sin conciencia de ello, se posicionan a la hora de pensar su propuesta pedagógica, o intervención profesional en el caso del gabinete interno de la escuela. Sin embargo, por requisito, dichos docentes deben contar con una doble formación de grado, es decir, no sólo tener no sólo su título de docente (de primaria o inicial según el caso) sino también un título adicional, sea este Lic. en Psicopedagogía, Psicología o Ciencias de la Educación.

Como se puede anticipar, en el devenir del trabajo cotidiano quedan expuestas en forma aumentada las tensiones del sistema educativo. Se trata de instituciones en las que tanto el encuadre escolar (moderno), las reglamentaciones, los vínculos pedagógicos, y el contenido (pegado o divorciado del Diseño Curricular) se presentan al desnudo en su fracaso y sufrimiento. Ya no hay encuadre al cual referir, hay que crearlo desde el desconcierto.

Dicho desconcierto tiende rápidamente a un repliegue (fallido) a formas conocidas o a la expectativa de expertos que sepan qué hacer, colocando a la experiencia pedagógica a una mera función adaptativa, corriendo el riesgo de convertir la educación especial en un centro de de conformación, consolidación y de circulación acrítica de diagnósticos, rigidizando los tiempos, los espacios y los dispositivos que aumentan la distancia con lo “común” posible de ser compartido. Lo especial entonces, corre el riesgo de devenir en una especialización infinita.

Experiencia desde el rol docente:

A continuación se expone una breve narración llevada a cabo por la docente a cargo de un grupo de niños de 9-11 años de una Escuela Integral Interdisciplinaria en la que se trabaja en pareja pedagógica.

“En el 2017 comencé el año con un grupo de 5 niños (que fueron 7 a mitad de año) con los que nos resultó muy difícil comenzar a trabajar ya que no había intención comunicativa aparente. La otra docente ya conocía a tres de ellos, y sólo G. participaba en algún diálogo.

Ninguno podía dar cuenta de los días de la semana, no jugaban entre ellos ni se buscaban. No se miraban. En el recreo la mayoría se sentaba a mirar al resto jugar, otros agarraban libros que le ofrecía la maestra a la hora de ir al recreo. Libros que no leían sino que funcionaban a modo de “tener algo para mirar y pasar el tiempo”. Mis preguntas eran dirigidas al aire. Apelaba a imágenes, a juegos con el cuerpo, a todo tipo de estrategias y parecía que nada funcionaba. Afuera un mundo necesitando más que nunca la producción simbólica, la plasticidad, la creatividad. Aca 5 niños cuya experiencia de vida parecía ser muy padeciente y rígida.

Ante la angustia comencé un proceso de lectura compulsiva, ocupé espacios de mi terapia personal para tratar de comprender algo de lo que allí pasaba con cada uno, hasta que resolví empezar a supervisar mi práctica por fuera de la escuela. En ese proceso comencé también a escribir. Era tanto lo que se movía dentro mío que necesitaba dejar registro. Los cambios eran tan sutiles y tan grandes al mismo tiempo que necesitaba dejar algo de registro.

Con el tiempo fui incorporando hipótesis de trabajo en relación a aportes teóricos del psicoanálisis que fui recuperando y problematizando. Pude pensar en cada uno, pensar qué cosas no conocía pero se podían intuir por las dificultades que se presentaban, y así abrir un trabajo creativo de intervenciones que fueron posibilitando ver avances muy importantes en el curso del ciclo lectivo. Pude enseñar.”

El pensamiento clínico como puente entre lo singular y lo común

El relato anterior nos sitúa ineludiblemente en el paradigma de la complejidad, en tanto hace emerger el hecho de que el campo edu-

cativo haya sido y sea un campo en el que varias disciplinas se han interesado, aunque muy pocas veces se han comunicado tal como ocurre ahora. Los nuevos desafíos que el contexto impone llevaron a que las disciplinas flexibilicen sus fronteras y se abran en comunicación. Actualmente estamos atravesando una “revolución paradigmática” (Morin, 1999), en el que surgen problemáticas que desde su planteo ya indican la imposibilidad de ser abordadas desde una única disciplina (interdisciplinariedad); o aquellas que apuntan a generar un nuevo abordaje superador de las disciplinas que le dieron origen (transdisciplinariedad). En este sentido podríamos pensar que la doble titulación de los docentes que trabajan en Educación Especial es una muestra de esta necesidad de flexibilización de fronteras disciplinares.

Es en el medio de este proceso recursivo y complementario entre la Pedagogía y la Psicopedagogía Clínica, en el que se propone recuperar aspectos de la noción de pensamiento clínico recuperar aspectos de la noción de pensamiento clínico (Green, 2010) y ponerlos a jugar quebrando el encuadre en el cual nace, a modo de una transgresión cuidadosa, es decir, asumiendo la violencia de sentido al que se expone el concepto en la exigencia de ofrecer nuevas y múltiples posibilidades de pensamiento (e intervención) en un espacio, dispositivo otro, así como también la necesidad de una constante vigilancia epistemológica que evite reduccionismos aplicacionistas simplificadores. Una de las dimensiones en las que el pensamiento clínico ofrece resistencia para operar en el campo pedagógico resulta de la tensión epistemológica que instala. Cabe detenerse entonces en ella para hacerla preguntar-se/nos.

Remitiéndose a su formulación epistemológica la noción de «pensamiento clínico» hace referencia a la práctica de la clínica psicoanalítica, una “praxis motorizada por un proyecto de transformación, orientado hacia la emergencia de una subjetividad autónoma” (Urribarri, 2012) que tiene como centro los procesos inconscientes que se complejizan tanto a nivel intrapsíquico como intersubjetivo. Hablar de pensamiento clínico es entonces hablar de psicoanálisis y con éste habilitar en el campo pedagógico la dimensión subjetiva de la experiencia escolar, sobre todo del aprendizaje. En esta dirección resultan pertinentes los aportes de la Psicopedagogía Clínica en tanto disciplina que realza “los aspectos psíquicos comprometidos en la actividad de interpretar, incorporar y procesar conocimientos y novedades” (Rego, 2012).

Resulta crucial detenernos en un “control epistemológico” para señalar los límites de frontera entre una disciplina y la otra. El pensamiento clínico en el tratamiento psicopedagógico se pone al servicio de la búsqueda de que el aprendizaje de un niño/a “reduzca su gasto excesivo, su sufrimiento. Precio que paga por su manera de vincularse con los objetos de conocimiento” (Prol, 2006, p.15). Por lo tanto al resaltar el carácter subjetivo del aprendizaje se otorga una significación del abordaje clínico como facilitador del encuentro con “un funcionamiento psíquico que no existe en ningún otro lugar fuera de ella” (Green, 1996, p.186).

La potencia del pensamiento clínico y de los aportes de la Psicopedagogía Clínica para flexibilizar el encuadre escolar no puede ser tal que promueva su ruptura para convertir a los establecimientos escolares en centros terapéuticos. Tal como señala Meirieu, la escuela tiene la “vocación de instituir un tiempo para aprender de

manera sistemática y no aleatoria” (Meirieu, 2016, p.46) un determinado contenido.

Por lo tanto, no se trata de una “transposición clínica” al ámbito pedagógico sino de una creación constante al interior de las prácticas educativas sostenidas en un tipo de pensamiento cuyo origen se inscribe en una práctica con psicoanalítica específica pero cuyas características principales la desbordan, habilitando una búsqueda creativa y abierta a nuevas y mejores maneras de intervenir en pos de lograr objetivos pedagógicos.

El pensamiento clínico en el terreno psicopedagógico Implica asumir a la institución educativa no sólo como un ámbito de producción de conocimientos y de inclusión social, sino también de inclusión psíquica (Schlemenson, 2014). De esta manera, el psicoanálisis hace entrar en escena a la energía libidinal como un elemento fundamental para la incorporación de novedades en los sujetos. Se concibe así al niño/a como sujeto de deseo, reconociendo al placer como principal motivación de investidura de las distintas ofertas sociales, y al sufrimiento de su desinvestidura. De ello se desprende que no sólo se trata entonces de la calidad y disponibilidad de objetos pasibles de ser investidos sino que éstos se entrecruzan con la calidad de las relaciones de origen constitutivos del aparato psíquico de cada sujeto y de determinadas modalidades de producción simbólica (Shlemenson, 1999).

Los niños y niñas que asisten a las Escuelas Integrales Interdisciplinarias y aquellos que son objeto de su intervención en las escuelas comunes son niños que en general presentan modalidades de producción simbólica de escasa flexibilidad, dificultando los procesos de complejización de la actividad representativa, de los intercambios intersubjetivos esperados por el encuadre escolar. Se espera de ellos aprendizajes la incorporación de objetos culturales y formas de socialización valorados por sobre otras, al tiempo que presentan importantes niveles de sufrimiento en el despliegue de su actividad representativa.

A diferencia del encuadre clínico, y no es menor esta distinción, en el encuadre pedagógico no se cuenta (ni se necesita contar) con los ejes históricos de cada niño, sino con datos o fragmentos parciales que se van construyendo a lo largo de la trayectoria escolar de cada niño/a. Sin embargo el trabajo cotidiano sostenido desde un ejercicio de pensamiento que se apoya en un modelo de constitución psíquica nos permite ir vislumbrando modalidades singulares de cada niño/a en su relación con los objetos sociales y sus vínculos intersubjetivos.

El pensamiento clínico por lo tanto nos exige asumir un modelo de constitución psíquica desde el cual formular hipótesis singulares en torno a ejes de sentido que permitan significar las necesidades de cada niño y pensar estrategias de intervención clínico-pedagógicas que reconozcan la diferencia y faciliten el despliegue subjetivo requerido para todo proceso de complejización simbólica.

Contar con un modelo de constitución psíquica nos permite, a la luz del trabajo y la relación estrictamente pedagógica en torno a la enseñanza, realizar hipótesis de procesos que quedaron coagulados, obstaculizados, rigidizados y desde allí pensar modos de relación, calidad y tipo de oferta simbólicas (reflejada en los proyectos y secuencias didácticas) y dinámicas circulación del afecto que promuevan su flexibilización y complejización (en el vínculo cotidiano

docente-alumno/a- grupo).

Lejos de cristalizar a cada niño en un determinado “tipo de modalidad” de aprendizaje, el pensamiento clínico al que se hace referencia, no promueve certezas sino la formulación de hipótesis que habilitan la oportunidad de incluir diferencias respecto al mismo niño/a a lo largo del proceso pedagógico, habilitando la lectura de un proceso que es siempre dinámico y no lineal.

En este sentido, a la hora de diseñar una propuesta pedagógica, ya sea ésta una configuración curricular, una planificación anual, un taller, etc. cabría preguntarse en qué medida la misma habilita oportunidades que favorezcan procesos de subjetivación necesarios para una progresiva complejización las relaciones con los objetos culturales ofertados. ¿Cabe proponer un proyecto de radio a niños que no presentan intención comunicativa? ¿Es posible enseñar las efemérides a niños que parecen no poder narrar su propia biografía, o incluso lo que hicieron el fin de semana? ¿Cómo son las modalidades de producción simbólica que presentan los niños/as de determinado grupo? ¿Cuáles de los contenidos propuestos en el Diseño curricular (en tanto oferta común) permiten complejizar la actividad representativa de tal o cual niño/a)? ¿Qué recorte de estos contenidos permite generar una propuesta común al grupo? ¿Qué procesos psíquicos están implicados y se exigen en la propuesta generada? ¿Qué estrategias de intervención singulares necesita cada uno?

Estas preguntas no se responden de una vez y para siempre por más planificación/ proyecto elaborado, sino que son el puntapié inicial de un trabajo de elaboración constante sostenido en un tipo de pensamiento que acompañará toda la experiencia pedagógica. Se trata de un modo de estar e interpretar la práctica pedagógica que no se agota en la propuesta manifiesta, sino que apuesta a un modo de pensamiento específico que se habilita a la luz de un tipo de escucha.

Asumir un pensamiento clínico implica presentarse como alteridad capaz de intervenir en la repetición de lo mismo fundando una transferencia particular que pone en el centro de la escena a la cultura. En términos de Meirieu, “hablamos de los saberes construidos por los seres humanos para separarse del caos material y psíquico que caracteriza su arribo al mundo colectivo e individual” (Meirieu, 2016, p.71) .

Se trata de hacerse cargo de una problemática pedagógica, poniendo en funcionamiento un tipo de pensamiento y escucha clínica que realza su dimensión subjetiva. Para ello, en el campo pedagógico, es necesario recurrir a la terceridad, tanto teórica como de pares en encuentros que motoricen los procesos reflexivos y creativos. Dicha reflexión, en términos de Castoriadis, implica “un trabajo creativo en el que el sujeto puede reconocerse a sí mismo en forma crítica y autónoma” (Grunin & Shlemenson, S., 2013, p.55).

Al analizar el encuadre clínico específicamente psicoanalítico, Green dedica gran parte de su desarrollo teórico al trabajo psíquico del analista en tanto trabajo característico del proceso terciario, el cual funciona a modo de proceso transicionales internos (a nivel intrapsíquico y respecto al contenido) y “la contratransferencia (perspectiva intersubjetiva, análisis de la relación y del continente) subordinados a una más amplia y compleja gama de operaciones en la que se destaca la imaginación (la creatividad) psicoanalítica”

(Urribarri, 2012, p.170).

Promover el despliegue de procesos terciarios en el encuadre escolar, por el contrario de generar situaciones de violencia interpretativa de procesos que no merecen ser leídos suponiendo una transferencia clínica, podría sí permitirnos realzar el trabajo psíquico y de pensamiento reflexivo necesario por parte de los docentes para asumir de manera responsable la potencia y los efectos de la transferencia pedagógica a la luz de flexibilizar creativamente los elementos del encuadre escolar que presentan obstáculos en las distintas modalidades de aprendizaje que presentan los niños y niñas. Nos permite dar cuenta de una asimetría que no renuncia, sino que sostiene una implicación subjetiva del docente mediatizada por un modelo teórico que le permite “trabajar con” los / las niñas en su singularidad.

El pensamiento clínico es una estrategia con la cual adentrarse en lo que Meirieu considera el corazón de lo pedagógico: “la dinámica del “trabajar con”: cuando el enseñante se implica lo suficiente como para que cada alumno también lo haga, con él, en la aventura común de aprender.” (Meirieu, 2016, p.56-57)

Se trata entonces de transformar el desconcierto en objeto de reflexión, en un trabajo del pensamiento en el cual se incluya una implicación subjetiva suficiente como para habilitar y facilitar a que cada alumno también lo haga en relación a los objetos culturales ofertados, en los tiempos y espacios compartidos (públicos) con progresiva autonomía.

Lo hasta aquí planteado, como se observa no puede considerarse una propuesta de deber ser para las instituciones, mucho menos una fórmula para solucionar los problemas educativos, ni siquiera una orientación a desplegar en todas las escuelas, ni en todos los docentes y grupos, sino que aspira a abrir un eje de discusión y realzar el tipo de trabajo psíquico complejo que se requiere de los referentes adultos a cargo de intervenir en los aprendizajes y las trayectorias escolares de los niños y las niñas con mayores posibilidades de satisfacción en dicha empresa.

BIBLIOGRAFÍA

- Green, A. *La Metapsicología revisitada*. Bs.As. EuDeBA, 1996.
- Green, A. *Pensamiento clínico*. Bs. As. Amorrortu, 2010.
- Grunin y Schlemenson. *Psicopedagogía Clínica. Propuesta para un modelo teórico e investigativo*. Bs.As. Eudeba, 2013.
- Merieu, P. *Recuperar la pedagogía*. Bs. As. Paidós, 2016.
- Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1999.
- Prol, G. *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje*. Bs. As. Noveduc, 2006.
- Rego, V. en “*Aportes clínico investigativos a las problemáticas de simbolización de niños y adolescentes del siglo XXI*” Convocatoria al Premio Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires 2012 “Desafíos de la Psicología en el siglo XXI”.
- Schlemenson, S. (Comp). *Leer y escribir en contextos sociales complejos*, Bs. As. Paidós 1999.
- Schlemenson, S. en *Modalidades de aprendizaje*. Ed. Mandioca. Buenos Aires, 2014.
- Terigi, F. “*Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza*”, en Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs. As. Siglo XXI, 2006.
- Urribarri, F. (2012). en *André Green. El pensamiento clínico: contemporáneo, complejo, terciario*. Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea) (114): 154-173, Recuperado en <http://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201211412.pdf>

EL TRABAJO CLÍNICO CON PADRES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. REFLEXIONES EN TORNO A UN DISPOSITIVO DE ASISTENCIA GRUPAL

Maneffa, Marisa; Rego, María Victoria; Stigliano, Daniela
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se propone relatar una experiencia investigativa en curso, que busca profundizar los fundamentos conceptuales que enmarcan el trabajo clínico con padres de niños con problemas de aprendizaje, consultantes al Programa de Asistencia Psicopedagógica de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA). En este encuadre clínico, el trabajo de orientación en grupos de reflexión con padres es condición del acompañamiento de los adultos al tratamiento psicopedagógico de los niños, constituyendo un espacio que invita a la interrogación y la puesta en cuestión de modalidades de crianza que sostienen ciertas restricciones para la complejización de la actividad psíquica y el despliegue de la producción simbólica de los niños, a través de modos de encuentro intersubjetivo históricamente acuñados.

Palabras clave

Problemas de aprendizaje - Tratamiento psicopedagógico - Procesos reflexivos - Parentalidad

ABSTRACT

CLINICAL WORK WITH PARENTS OF CHILDREN WITH LEARNING PROBLEMS. REFLECTIONS AROUND A GROUP ASSISTANCE DEVICE
The present work intends to relate an ongoing research experience, which seeks to deepen the conceptual foundations that frame the clinical work with parents of children with learning problems, consultants to the Psychopedagogical Assistance Program of the Chair of Clinical Psychopedagogy of the Faculty of Psychology (UBA). In this clinical setting, the work of orientation in groups of reflection with parents is a condition of the accompaniment of adults to the psychopedagogical treatment of children, constituting a space that invites the interrogation and questioning of parenting modalities that hold certain restrictions. for the complexity of the psychic activity and the unfolding of the symbolic production of children, through historically coined modes of intersubjective encounter.

Keywords

Learning problems - Psychopedagogical treatment - Reflective processes - Parenthood

FUNDAMENTACIÓN

En el Programa de Asistencia Psicopedagógica se atiende a niños y adolescentes derivados por los Equipos de Orientación Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se ha diseñado un encuadre clínico (Green, 2005), especialmente focalizado

a conocer en una etapa diagnóstica las restricciones simbólicas singulares que cada niño presenta en relación a sus antecedentes históricos subjetivos, para posteriormente buscar en el tratamiento grupal oportunidades de transformación simbólica (Rego, 2015), a partir de intervenciones clínicas que intentan dinamizar la actividad representativa y agilizar otros modos de elaboración de las conflictivas históricas restrictivas.

Desde una perspectiva teórica afín al Psicoanálisis Contemporáneo (Aulagnier 1977, Castoriadis 1993, Green 2000, entre otros) entendemos que los modos con que un niño se vincula a los objetos sociales y el conocimiento, están históricamente sesgados por un legado libidinal singular que se conforma a partir de modalidades deseantes, simbólicas y afectivas de aquellos adultos a cargo de acompañar los primeros años de la vida. En este sentido y en concordancia con lo planteado por Piera Aulagnier (1977), podemos afirmar que es al interior del entramado intersubjetivo que orienta las necesidades de satisfacción biológica del pequeño, en donde se transfieren además modalidades de ingreso al mundo y formas predominantes de circulación del afecto que dan lugar a una modalidad singular de producción simbólica por parte del niño (Schlemenson, 2010).

En los sujetos con problemas de aprendizaje encontramos muchas veces modalidades familiares en las que prevalecen el temor hacia lo desconocido, la captura de formas predominantemente endogámicas de relación con el mundo, o la fragilidad de adultos que encuentran severas dificultades en las tareas de sostén y contención afectiva de sus hijos. A través de los modos en que circula el afecto, por ejemplo, o en las formas en que se ofertan los objetos y la apertura al mundo social extrafamiliar así como en las maneras en que se tramita la resolución de conflictos, se observan muchas veces intercambios que resultan poco favorecedores de la complejización psíquica de estos niños y restrictivos para la dinamización y el despliegue de su productividad simbólica.

Es por eso que el espacio grupal con padres resulta inaugural de un proceso que, no solo instala la alteridad y la diferencia, sino que posibilita que los adultos revisen y cuestionen estas modalidades a partir del intercambio con semejantes e intervenciones terapéuticas que propician oportunidades reflexivas inéditas (Castoriadis, 1993) para la interrogación de sentidos y representaciones -hasta entonces estables y repetitivos- de su relación con los niños. Desde esta perspectiva, René Kaes (2000:49) propone que *“el grupo reúne de hecho a varios sujetos, a menudo extraños unos a otros en el momento del encuentro inicial. Cada uno de los miembros del grupo se ve así confrontado con un encuentro múltiple e intenso*

con varios otros, sujetos de investiduras pulsionales, de emociones, afectos y representaciones diversos, en resonancia o disonancia recíproca”.

El encuentro con otros adultos promueve entonces resonancias pero también divergencias que enriquecen la puesta en común y que a la vez requieren de estrategias clínicas específicas que posibiliten la radiación de sentidos que interpelen lo hasta entonces sostenido sin cuestionamiento.

Es por eso que entre los principales objetivos propuestos para esta investigación en curso están los de conocer en profundidad los modos en que los padres describen y explican las dificultades de aprendizaje de sus hijos, a qué causas los remiten, así como identificar las principales situaciones conflictivas que éstos realzan en relación a sus hijos y qué modos de resolución son ofertados y transmitidos; también poder observar las formas en que estos adultos interpretan y elaboran las transformaciones terapéuticas de sus hijos, sus movimientos en el proceso de tratamiento, para finalmente elaborar estrategias de intervención específicas que tengan como principal objetivo dinamizar oportunidades de pensamiento y reflexión novedosas en relación a estas cuestiones.

LA INVESTIGACIÓN EN CURSO

En lo que sigue se relatarán algunas viñetas extraídas de un grupo de padres en estudio, que intentan articularse con dimensiones de análisis teóricas que buscan aportar mayor profundidad y precisión a la interpretación clínica.

Es importante aclarar que el grupo de padres es coordinado por una terapeuta externa al grupo de niños. Los encuentros tienen una frecuencia quincenal (mientras que los de los niños son semanales) y los grupos tienen la característica de ser abiertos, esto es, que cada participante va incorporándose en la medida en que sus hijos ingresan al grupo de tratamiento psicopedagógico.

Para el trabajo de campo realizado, se tomó en consideración un grupo de adultos que empezó a conformarse a inicios de 2017. La selección de casos tiene en cuenta la heterogeneidad de problemáticas en cuestión, con el fin de realzar la singularidad de cada caso en estudio.

Teniendo en cuenta esto, el grupo comienza a funcionar en marzo del año pasado con la asistencia de tres madres: Marcela (M), Natalia (N) y Analía (A). En mayo se incorpora Vanesa (V), en septiembre Horacio (H) y en noviembre, Zenaida (Z).

Entre las dimensiones de análisis que comienzan a esbozarse en la investigación, uno de los ejes considerados es el referente a las **formas de elaboración de los cambios en sus hijos** ya que, a medida que transcurre el proceso terapéutico, tienen lugar movimientos clínicos singulares en cada uno de los niños y es de sumo interés para esta investigación poder pesquisar de qué modo se interpretan estas transformaciones a través del discurso parental:

Encuentro 29

Están presentes Natalia (madre de Juan) y Zenaida (madre de Ariel). Ambas conversan sobre el pasaje a la escuela secundaria de sus hijos, durante las semanas de inscripción a la escuela secundaria.
N: Juan no sabe qué quiere, así que si seguimos así voy a tener que

elegir yo el cole porque si es por él... todo el día play y la escuela qué me importa

T: bueno, parece que esto es distinto a lo que contaste la semana pasada, donde lo veías asustado

N: mmm

Z: a veces no es fácil el cambio, les cuesta (interesante intervención de Zenaida, con ciertas dificultades en la comprensión de los estados afectivos de su hijo; por otro lado, interviene cuando la terapeuta señala cuestiones a los demás padres y suele mostrarse con mayor rigidez e incluso oposicionismo a las intervenciones que se dirigen directamente a ella)

N: lo único que dice es que quiere ir a una técnica, y ya nos dijeron en la escuela que mejor no, yo le dije mejor no, ves? La maestra dice que te va a ir re mal en la técnica, ¡pura matemática!

T: pensaba en lo que charlábamos a principio de año sobre Juan, cuando no mostraba las carpetas, escondía las notas... ahora parece que está distinto, diciendo lo que quiere, lo que prefiere. Tal vez necesite ser escuchado, ¿no?

N: a veces pienso que la que tiene miedo soy yo, de que le vaya mal, no sé

Z: claro, y entonces él no quiere hablar más

En ocasiones los padres destacan las transformaciones de sus hijos, y éstas son relatadas con satisfacción. Otras como molestias, como un desorden a cierta estabilidad previa en los posicionamientos familiares ya acostumbrados. También estos cambios suelen pasar desapercibidos, con escasa posibilidad de los adultos para el reconocimiento de los movimientos subjetivos de los niños. Durante estos encuentros, se tratará de contrastar, comparar, diversas situaciones acontecidas o compartidas con anterioridad en las sesiones. Muchas veces las modificaciones implican regresiones, o bien el despliegue de posicionamientos de mayor autonomía que no siempre son reconocidos por los adultos, o se interpretan como afrentas al vínculo previo.

En el encuadre clínico, se busca también poder propiciar procesos reflexivos en torno al crecimiento de los hijos, sus cambios, sus movimientos, que favorezcan lo que A. Green (2005) conceptualiza como *estructura encuadrante*: aquella matriz simbólica constitutiva en la que la complejización del psiquismo dependerá de relaciones afectivas estables, que sostengan oportunidades de ligazón al afecto, de despliegue de pensamiento, y acompañen el camino hacia la autonomía.

Otra dimensión de análisis tiene que ver con **los modos de elaboración de situaciones conflictivas ofertadas al niño** (Schlemenson, 2009) entendiendo a estas situaciones como acontecimientos vitales significativos en donde, ya sea por el exceso afectivo que conllevan o bien por los insuficientes recursos simbólicos para su tramitación, las mismas producen detenciones o fijaciones en las modalidades de elaboración psíquica, que propician repeticiones en relación a los modos de resolución legados a los hijos o reiterados en las relaciones parentofiliales posteriores.

Encuentro 2

Respecto a los problemas de Ariel con sus compañeros de la escuela
N: Porque Ariel no es de decir malas palabras. Pero yo llegó un momento que le dije: si a vos te dicen eso vos tenés que decirse-

lo. *Imaginate lo cansada que estaba. Entonces, “pero a mí no me sale”. Lloraba porque a él no le va a salir esas cosas, no le salen las palabras. Ariel llora y no le sale, y yo le digo no... con llorar no solucionamos nada, no puedes estar siempre enojándote le dije. Si a vos te dicen tonto, bobo, lo que sea, vos le decís lo mismo”*

Ante el conflicto, Natalia propone respuestas espejo, sin poder pensar en la singularidad de su hijo, apelando a normativas y criterios propios, coagulando la angustia de Ariel en el imperativo “no podés estar siempre enojándote”. Dicha modalidad contrasta con la de Zenaida, que en otro encuentro en el que Natalia se encuentra presente, comenta lo siguiente:

Encuentro 29

Z: *él le dice a la maestra que lo están molestando, o algo, y él me dijo ya, ya en el colectivo me dijo “ya estoy tolerando mucho ya”... es como que quiere explotar... no sé qué va a hacer o qué va a decir, pero él dice como que quiere explotar, que ya está tolerando mucho... que ya no aguanta más... Le digo, “bueno, avisale a la maestra que yo voy a venir a hablar”, y no sé si él no le dice...*

T: *¿te cuenta con qué lo cargan? ¿Con qué lo molestan?*

Z: *sí, él dice que por ahí le dicen que es negro... o por ahí le dicen por la forma de hablar... muy pocas cosas. Tampoco me cuenta todo... es como que se reserva... Y por eso yo no sé a veces si pensar de que él es lo que está sintiendo él, que lo molestan, y capaz que él también molesta así... pero por eso, tengo que hablar con la maestra... Pero ya una vez, cuando ya hablé, me dijo que él también molestaba, así como lo molestaban... entonces yo, ahora le dije “la otra vez cuando fui a hablar, la maestra me dijo que vos también molestabas...”, “sí pero ahora yo no... ahora yo no...” dice...*

A pesar de su desconcierto, Zenaida presenta la situación conflictiva sin certezas absolutas habilitando la mediación de otros adultos, abriendo pregunta e interpelando a su hijo a un mayor despliegue del conflicto.

Resulta interesante resaltar el hecho de que dichas modalidades se presentan en un encuadre grupal poniendo a jugar durante el encuentro mismo la alteridad, permitiendo a la terapeuta a cargo señalar, resaltar dichas diferencias activando procesos reflexivos, en los que constantemente se apela a significar y se re significar la posición del otro y la propia ya sea por complementariedad o contraposición proyectiva (Schlemenson, 2009) en relación al ejercicio de la función parental.

En este punto, cabe mencionar una breve referencia en torno a las intervenciones del terapeuta en este encuadre de trabajo, para lo cual se presenta la siguiente viñeta:

Encuentro N°11

V: *a veces los chicos no quieren ir al colegio con todo esto, porque con Joaquín, me pasó...*

T: *yo creo que ningún chico quiere ir a la escuela...*

V: *no, no, ya sé eso...*

T: *yo creo que nadie... por ahí si uno lo piensa díganme si realmen-*

te ustedes tenían ganas de ir a la escuela...

V: *no, seguro... pero sabés que yo conozco muchos chicos que a la hora de la materia, chicos de séptimo grado, que cuando tienen con otra maestra que también es embromada como esta, no van al colegio... no van para esa materia...*

T: *ustedes... les hago una pregunta, y por ahí como trabajo me parece que está bueno... Siempre traten de pensar en su propia historia... cómo les fue a ustedes, qué cosa les pasaban a ustedes en la escuela y qué cosas no... díganme si alguna vez no tuvieron una maestra embromada?*

Las intervenciones en el grupo de padres intentarán realzar alguna palabra significativa, o aquellas frases repetidas, que posibiliten aperturas de sentidos y cadenas asociativas novedosas en el encuadre clínico, que brinden condiciones de historización y elaboración de aquellos hitos vitales que muchas veces permanecen silenciados.

NOTAS

[1] Aprobado por Resolución (CD) 1072. Maestranda: Lic. Daniela Eugenia Stigliano. Directora: Dra. María Victoria Rego.

[2] Dependiente de la cátedra de Psicopedagogía Clínica en el área de Extensión Universitaria, Facultad de Psicología (UBA). Este servicio funciona en el área de extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, desde el año 1986. La mayoría de los niños y adolescentes consultantes son derivados por los equipos de orientación escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En este espacio terapéutico se llevan a cabo tareas de diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, siendo en el primer caso un encuadre individual mientras que el proceso terapéutico posterior se organiza alrededor de una propuesta de trabajo clínico grupal.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Castoriadis, C. (1993). “Lógica, imaginación y reflexión”. En R. Dorey (ed), *El inconsciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bo, M.T. (2008). “Intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización”, Tesis de Maestría en Psicoanálisis, AEAPG- Universidad de La Matanza (sin publicar).
- Flesler, A. (2007). *El niño en análisis y el lugar de los padres* (Vol. 260). Grupo Planeta (GBS).
- Grassi, A., & Córdova, N.C. (2010). *Entre niños, adolescentes y funciones parentales: psicoanálisis e interdisciplina*. Buenos Aires: Entreideas.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un Psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Kaës, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Bs.As., Ed. Paidós.
- Pereira, M. (2012). “Transformaciones en el ejercicio de la función materna en una experiencia grupal sobre crianza con madres de niños de 0 a 3” Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires. (sin publicar).
- Rego, M.V., & Schlemenson, S. (2010). *Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. Anuario de investigaciones, 17, 79-87*.
- Rego, M.V. (2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Entreideas.

- Rodolfo, R., & Paidós, E. (2012). *Padres e hijos. Tiempos de la retirada de las oposiciones*. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
- Roudinesco, R. (2004). *La familia en desorden*. Barcelona: Anagrama.
- Schlemenson, S. (2001). Niños que *no aprenden*. *Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1962). *La dependencia en el cuidado del infante, y del niño, en el encuadre psicoanalítico*. Recuperado el 15 de febrero de 2017 de <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/infnienc.htm>

ALCANCES Y LÍMITES DEL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EN LA DEFINICIÓN DE ORIENTACIONES Y ESTRATEGIAS PARA GARANTIZAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LAS ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Mariani, Marina Aida

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

A partir de la obligatoriedad del nivel secundario la palabra inclusión ha estado más que presente en la definición de la política educativa federal y bonaerense, a priori no con el mismo sentido con el que venía siendo utilizada en Educación Especial, sino vinculada al acceso, permanencia y egreso con calidad educativa de los nuevos públicos que ingresaron a la escuela secundaria. El presente artículo tiene como principal objetivo identificar los lineamientos de la política educativa de la provincia de Buenos Aires, en el marco de la política federal, en torno al acompañamiento de las trayectorias escolares a partir del concepto de inclusión, delimitando el sentido del mismo. Para ello, se analizan las definiciones sobre estrategias de inclusión y de acompañamiento de trayectorias escolares presentes en las resoluciones del Consejo Federal de Educación que enmarcan las definiciones generales y orientaciones concretas aprobadas por la provincia para que las instituciones educativas implementen estrategias de acompañamientos pedagógicos específicos. En suma, el análisis se centrará en los alcances y límites del concepto de inclusión en la multiplicidad de estrategias definidas por el nivel federal y provincial y su traducción al plano institucional sin referencias claras a los responsables y alcances de las mismas.

Palabras clave

Trayectorias Educativas - Inclusión - Educación Secundaria - Política Educativa

ABSTRACT

SCOPES AND LIMITS OF THE CONCEPT OF INCLUSION IN THE DEFINITIONS OF ORIENTATIONS AND STRATEGIES TO GUARANTEE OBLIGATORY SECONDARY EDUCATION IN THE SCHOOLS OF THE PROVINCE OF BUENOS AIRES

From the moment that the secondary level is obligatory, the word inclusion has been present in the definition of the federal and provincial educational policy, a priori not with the same sense with which it had been used with people with special education needs, but linked to access, permanence and graduation with educational quality of the new public that entered the secondary school. The main objective of this article is to identify the guidelines of the educational policy of the province of Buenos Aires, within the framework of federal policy, regarding the accompaniment of school

trajectories based on the concept of inclusion, defining the meaning of it. With that purpose, the definitions of strategies for inclusion and accompaniment of school trajectories present in the resolutions of the Federal Council of Education that frame the general definitions and specific guidelines approved by the province for educational institutions to implement strategies of specific pedagogical accompaniments are analyzed. In short, the analysis will focus on the scope and limits of the concept of inclusion in the multiplicity of strategies defined by the federal and provincial levels and their translation to the institutional level without clear references to the responsible and scope of them.

Keywords

Educational trajectories - Inclusion - Secondary education - Educational policy

1. Introducción:

En las políticas educativas nacionales llevadas a cabo durante la década del 2000, la palabra inclusión ha estado más que presente. A priori podría decirse que no con el mismo sentido con el que venía siendo utilizada, por ejemplo, en la modalidad de Educación Especial, área en la que refiere específicamente al acompañamiento de la trayectoria escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, tanto en escuelas especiales como en proyectos de integración[1] con escuelas comunes.

A partir de la obligatoriedad del nivel secundario, la universalización del nivel supuso una serie de desafíos tales como la disponibilidad de vacantes, la reestructuración de los edificios escolares, la necesidad de incrementar el financiamiento, la necesidad de repensar la formación docente y de dar lugar a un debate pedagógico sobre la enseñanza a nuevos públicos, así como el desarrollo de programas socioeducativos orientados a sostener las trayectorias escolares de los públicos que no venían accediendo al nivel. Sin embargo, diversos autores coinciden en que hay ciertos aspectos nodales de la forma de organización de la escuela secundaria que no han sido modificados a pesar de las reformas educativas. Con el correr del tiempo, el acompañamiento de las trayectorias escolares para promover no solo el acceso, sino también la permanencia y egreso de la nueva secundaria obligatoria generó la definición de orientaciones y líneas de acción en la política federal para que cada

jurisdicción diseñara e implementara sus propias acciones y estrategias. La idea del acompañamiento de las trayectorias mediante acompañamientos pedagógicos específicos comenzó a circular al interior de las instituciones educativas sin demasiada claridad en torno a los límites de las estrategias y sus responsables. Así, en muchas escuelas, tales acciones solo recayeron en equipos específicos como los Equipos de Orientación Escolar o los equipos de profesores tutores, sin convocar a la totalidad de los docentes en las mismas. Cabe mencionar que no todas las escuelas secundarias cuentan con Equipos de Orientación Escolar o proyectos de tutorías, ilustrando que la manera de acompañar trayectorias educativas no solo será definida por cada institución, sino que será diferencial dependiendo de las políticas y recursos con los que cada jurisdicción e institución cuente. Es por ello que el presente trabajo se propone indagar sobre los lineamientos y orientaciones establecidas en la normativa federal para luego analizar aquellas específicas que lleguen a las instituciones educativas de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires.

¿En qué medida el enfoque de la inclusión es exclusivo de las modalidades, en particular, de la modalidad de Educación Especial? ¿Cuáles son las implicancias del término en la política educativa federal y provincial? ¿Cuáles son los alcances en las acciones específicas de las instituciones educativas? Son algunos de los interrogantes que guían este trabajo, que pretende enfocarse en las estrategias de acompañamiento de trayectorias que se les demanda a las instituciones y no requieren de la intervención específica o del trabajo articulado de las modalidades del sistema educativo, como podrían ser las implementadas por educación especial, domiciliaria u hospitalaria para atender una situación particular, transitoria o permanente, de los estudiantes.

2. Precisiones conceptuales sobre el nivel secundario y las trayectorias escolares:

La universalización del nivel secundario, desde el plano normativo, se impuso como desafío a partir de la aprobación de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, al extenderse el rango de obligatoriedad de 10 a 13 años, incluyendo el último año del nivel inicial, el nivel primario (6 o 7 años, según cada jurisdicción disponga) y el secundario (6 o 5 años; un año más para la orientación técnica). Si bien la aprobación en el año 1993 de la primera ley marco de nuestro sistema educativo, la Ley Federal de Educación N°24195, determinó la extensión del rango de obligatoriedad de siete a diez años, incluyendo los antiguos 1° y 2° año de la tradicional escuela secundaria en el tercer ciclo de la Educación General Básica, no pretendió universalizar la enseñanza secundaria, aunque incluyó en la escolaridad obligatoria a los y las adolescentes hasta los 15 años de edad. Más allá de las dos grandes reformas educativas acontecidas en nuestro país entre 1993 y 2006, determinadas por las respectivas leyes de educación federal y nacional aprobadas en dichos años, los aspectos nodales en la organización escolar y, específicamente, en la organización de la escuela secundaria no fueron modificados. Distintos autores conceptualizaron estas características centrales de la escolarización en general y específicamente del nivel secundario. Tyack y Cuban (2001) denominaron gramática de lo escolar al conjunto de reglas, estructuras y prácticas que orga-

nizan la labor cotidiana de la instrucción al interior de las escuelas y perduran con el correr del tiempo tales como la organización del currículum por materias, la graduación por edades y la instrucción centrada en un solo docente por asignatura. Terigi (2009) se refirió a los aspectos de la matriz fundacional del nivel secundario como el trípede de hierro conformado por la organización del currículum por materias, la formación disciplinar del profesor y el modo de contratación del docente por horas cátedra según la asignatura. Es decir, la pretensión de universalizar el nivel secundario se planteó sin conmovir prácticas y formas de organización tradicionales u originarias; suponiendo que los nuevos públicos pueden ingresar, permanecer y finalizar sus estudios en escuelas que conservan esa matriz y los tradicionales mecanismos de expulsión.

En el plano de las normas, en el período 2006 - 2009 proliferaron una serie de Resoluciones del Consejo Federal de Educación para la implementación de la escuela secundaria obligatoria. En una de ellas se estableció que “los principales problemas de la educación obligatoria están relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares de los alumnos y las condiciones organizacionales y pedagógicas en que se inscriben, la calidad de los aprendizajes, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema” (CFE Res. 79/09, Anexo 1). La mera declaración normativa de la extensión de la obligatoriedad no supone la universalización, es decir, la inclusión de todos los estudiantes en edad escolar en el nivel correspondiente o esperable. Todavía en algunos países latinoamericanos la universalización de la escolaridad básica acarrea deudas por lo que los desafíos de la obligatoriedad son aún más notorios (Terigi, 2010:1). Más allá de la cobertura, el acceso y/o la permanencia, los problemas de inclusión educativa suponen una “ampliación del significado de la exclusión en educación, a fin de abarcar las formas de escolaridad de baja intensidad, los aprendizajes elitistas y los de baja relevancia” (Terigi, 2010:1). La inclusión educativa en el nivel secundario entonces no puede pensarse sin considerar los mecanismos de exclusión que lo caracterizaron: inscripciones determinadas por exámenes de ingreso y/o radio de cercanía, sistemas de computación de inasistencias y llegadas tarde o regímenes de disciplina que conllevaban la expulsión como una de las medidas de sanción; instituciones diferenciadas por género, bajos niveles de articulación entre las distintas ofertas lo cual dificultó el tránsito de los estudiantes entre las mismas, por mencionar algunos.

En post de la universalización del nivel; del ingreso, permanencia y egreso de los nuevos públicos a la escuela secundaria pero también de cumplir con la educación básica, los países y las instituciones comenzaron a desarrollar propuestas para atender al ingreso, permanencia y egreso de los y las estudiantes configurándose como objeto de estudio y de análisis a las trayectorias escolares y educativas. El término *trayectoria* connota los diferentes recorridos que realizan los estudiantes por el sistema educativo y condensa sus propias biografías, las condiciones institucionales y los determinantes propios del sistema educativo en un contexto caracterizado por las desigualdades sociales. Es así que el término *trayectorias educativas* es un término más amplio que el de *trayectorias escolares* porque los aprendizajes de los sujetos no se limitan a su recorrido por el sistema educativo formal (recorrido que daría cuenta de sus

trayectorias escolares) y, además, porque la escuela abandonó el lugar privilegiado en relación con el saber y la enseñanza que supo alcanzar con la institucionalización de la educación y la escolarización masiva propias de fines del siglo XIX y siglo XX. Por su parte, el sistema educativo supone *trayectorias ideales* que no siempre se corresponden con las *trayectorias reales*: se espera que los estudiantes progresen linealmente siguiendo la gradualidad sobre la que se estructura (en niveles, grados y ciclos) y que aprendan todos al mismo ritmo. Sin embargo, las concepciones del aprendizaje que se oponen a la idea de aprendizaje monocrónico y los indicadores como la deserción, sobre-edad y repitencia dan cuenta del desacople entre las trayectorias ideales y las reales; un desajuste debido a múltiples factores que fue objeto de análisis e intervención del enfoque socioeducativo a través del desarrollo de programas que permitieran atender a la diversidad de situaciones considerando las múltiples formas de enseñar y aprender en diferentes contextos, articulando lo educativo con lo escolar; lo no formal con el sistema educativo formal; partiendo de la desigualdad social pero teniendo como horizonte la igualdad y calidad educativa. En este trabajo nos enfocamos en el análisis de las orientaciones para sostener las trayectorias escolares a partir del marco normativo federal y de la provincia de Buenos Aires, sin adentrarnos al estudio de las trayectorias educativas.

3. El qué, el cómo y el quiénes de las orientaciones para la inclusión desde el marco normativo.

Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (ámbito interjurisdiccional de concertación de política educativa) vinculadas a la implementación de la nueva secundaria obligatoria, definieron como estrategias para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los nuevos públicos: optar por disciplinas equivalentes, cuatrimestralización, formatos diferentes para el desarrollo de la enseñanza (talleres, ateneos, proyectos), extensión de los ámbitos de aprendizaje, reagrupación de estudiantes en nuevas formas cursando en otros espacios por fuera de la escuela, recorridos vinculados a los Centros de Actividades Juveniles (Consejo Federal de Educación, Resolución N°84/09). Además, previeron formatos específicos de escolarización para alumnos con sobreedad, trabajadores, madres y padres adolescentes, población migrante, repitentes, con discapacidades transitorias o permanentes. Por su parte, la Resolución citada también estableció que “la obligatoriedad exige adecuar la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos, la forma de agrupamiento de los estudiantes. Requiere también revisar los modos de organización del trabajo para recrear un proceso de enseñanza inclusiva que implique expectativas positivas de los docentes respecto de su tarea y del compromiso de los jóvenes con el aprendizaje” (Consejo Federal de Educación, Resolución N°84/09) y enunció el fortalecimiento de las escuelas secundarias mediante planes de mejora jurisdiccionales e institucionales que posteriormente, por medio de la Resolución N°88/09, abrieron la posibilidad al desarrollo de diferentes estrategias en el interior de las escuelas que suponen el acompañamiento de las trayectorias, principalmente en lo que refiere a la conformación de equipos de profesores tutores por cursos para el seguimiento pedagógico y

vincular de los grupos.

Tal como se enuncia en el marco normativo federal, la inclusión supone el acompañamiento de trayectorias escolares y no solo implica el acceso a la escuela o el retorno a la misma; sino también su permanencia y egreso habiendo aprendido los saberes que la sociedad determinó como importantes en determinado momento histórico, habiendo recibido el acervo cultural que les pertenece. La inclusión puede ser entendida entonces en dos sentidos: como inclusión en el acceso y como ampliación cultural. Con respecto a la inclusión en el acceso, cabe mencionar que en lo que refiere a las tasas de escolarización del nivel secundario, a lo largo de la historia se han observado saltos de crecimiento (a diferencia del crecimiento sostenido de la escolarización del nivel primario) y que hacia el año 2012 el 12% de los jóvenes pertenecientes al primer quintil de ingresos no habían logrado aún ingresar al nivel (Kruger, N. 2016:56). Pero, además, las tasas de abandono son mayores en el nivel secundario que en el nivel primario, incrementándose en el ciclo superior de la secundaria (Ibid.:59) lo que puede explicar, en parte, que el 37,5% de los jóvenes de entre 19 y 24 años hacia el 2014 no habían completado el nivel (Ibid.:60). En otro sentido, la inclusión como ampliación cultural supone la inscripción de los nuevos públicos en alguna cultura a partir de las propias, establecer un diálogo entre las generaciones adultas y las jóvenes, en el que las primeras les pasen la cultura para que las nuevas generaciones la hereden para hacer su propia historia. En este sentido, la inclusión aparece como la ampliación cultural de los sujetos que transitan el sistema educativo. Blanco Guijarro (2008) establece que el término inclusión admite diferentes interpretaciones en los diferentes países y que “lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de las personas con discapacidad, u otras denominadas como necesidades educativas especiales, en la escuela común” (Blanco Guijarro, 2008:7). La identidad que se fue configurando entre el término inclusión y la Educación Especial llevó a que las políticas de inclusión se consideren una responsabilidad de la educación especial y se limite el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones al interior de los sistemas educativos. Sin embargo, si la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin discriminación, dentro o fuera de la escuela, y el alcance del máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona; no solo puede limitarse a la Educación Especial, sino que supone prácticas de enseñanza que atiendan a la diversidad en las situaciones escolares. Siguiendo el planteo de la autora, el foco en la inclusión es “la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado que son fruto de su procedencia social y cultura y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje” (Ibid.:8). Así, parafraseando a Ainscow (2006) la educación inclusiva implica eliminar las diferentes barreras que impiden la presencia, pero también el aprendizaje y la participación del alumnado en las instituciones en las que son escolarizados, con particular atención a los alumnos más vulnerables. Tal como se enunció al comienzo, se trata de acompañar la trayectoria escolar de todos los estudiantes, a partir de la diversidad, superando políticas compensatorias y los enfoques vinculados a la integración; más allá de

la Educación Especial. En este sentido se analizará el marco regulatorio de la provincia de Buenos Aires y las definiciones en torno a la educación inclusiva para, finalmente, analizar los principales desafíos en torno a las prácticas concretas para la inclusión con calidad educativa en las escuelas secundarias.

3.1 Las definiciones en torno a la inclusión en el marco regulatorio de la provincia de Buenos Aires:

La Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, aprobada en el año 2007, establece en su artículo 5 la responsabilidad indelegable de la provincia, a través de la Dirección general de Cultura y Educación, de “promover, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa” (Ley N°13688, artículo 5). Asimismo, establece una política educativa que brinde una educación de calidad, con igualdad de

oportunidades y posibilidades, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas, que fortalezcan el principio de inclusión sin ninguna forma de discriminación. En su definición de modalidades y ámbitos en los que se desarrolla la educación, la ley provincial establece como propósito garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social.

Si bien la inclusión como principio del derecho a la educación se traduce en la Ley de Educación Provincial como derecho a una educación inclusiva y, en este sentido, atraviesa todo el sistema educativo, específicamente, hay referencias al principio de inclusión educativa en la modalidad de Educación Especial, en el artículo 39, al establecer que la modalidad se rige por el principio de inclusión educativa en post de garantizar los derechos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidades temporales o permanentes. A pesar de que no aparecen referencias explícitas al principio de inclusión educativa en la Ley de Educación Provincial para la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, en sus misiones y funciones, entre otras, se erige la elaboración de propuestas para la inclusión los niños, niñas y adolescentes con aprendizajes socialmente significativos a través de los diferentes equipos que dependen de la Dirección, tales como los Equipos de Orientación Escolar, los Centros Educativos Complementarios, los Equipos Interdisciplinarios Distritales y los Equipos Distritales de Inclusión. Estos últimos, creados a partir del año 2010, tienen como finalidad profundizar las acciones que favorezcan la inclusión educativa en el marco de la obligatoriedad y promover prácticas innovadoras que favorezcan los aprendizajes de los alumnos que se reinsertan al sistema educativo o ingresan con posterioridad a la edad establecida.

Las referencias explícitas a la educación inclusiva en la modalidad de Educación especial reafirman lo que sucedió tradicionalmente con la identificación de la educación inclusiva y la educación especial. Sin embargo, consideramos que, a partir de la obligatoriedad del nivel secundario, la inclusión no solo como acceso sino como ampliación cultural, trascendió las acciones exclusivas de las mencionadas modalidades y los actores involucrados y se generalizó a

las prácticas de enseñanza en las instituciones y en las aulas; en articulación o no con las modalidades del sistema educativo. Por ejemplo, en el Reglamento de las Instituciones Educativas (Decreto N°2299/11) se define el Plan de Continuidad Pedagógica como la “herramienta de intervención institucional para asegurar los actos educativos necesarios para el proceso de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar” (Resolución N°2299/11, artículo 103). En este sentido, el principio de inclusión se vincula con el principio de continuidad pedagógica, tal como aparece señalado en un documento oficial de la provincia de Buenos Aires[i]. En esta línea, la inclusión requiere atender las situaciones que constituyen obstáculos para el ingreso, permanencia, tránsito y egreso de los estudiantes al sistema educativo provincial; y la producción y el fortalecimiento de lazos sociales significativos en los que se producen, se transmiten y se apropian saberes y conocimientos para los estudiantes en su trayectoria educativa. En dicho documento, la continuidad pedagógica se establece como una condición de la escolarización, un principio de la acción educativa que se garantiza a partir de las decisiones de enseñanza, de las decisiones institucionales y de las decisiones de supervisión; se materializa a partir de acciones al interior de las instituciones educativas y no se limita a las acciones implementadas por determinadas modalidades. Implica entonces, la responsabilidad y el trabajo colectivo del equipo de supervisión, directivo, docentes y comunidad. La inclusión con continuidad se efectiviza a partir de estrategias de articulación entre los diversos actores de la comunidad educativa y de estrategias de trabajo intersectorial.

Por otra parte, el Régimen Académico aprobado en el año 2011 mediante las resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación 587/11 y su modificatoria 1480/11, habilitó a las escuelas a generar nuevas formas del uso del tiempo y del espacio escolar en post de la mejora de las trayectorias escolares de los alumnos, tales como cursadas alternativas (seminario y aula taller, por ejemplo), el trabajo conjunto de más de un profesor en materias completas o en algunos tramos de ellas, la cuatrimestralización de materias. Pero, además, explicitó la noción de acompañamientos pedagógicos específicos a través de la presentación de proyectos por parte de los equipos directivos para, por ejemplo, la atención de estudiantes en situación de no promoción reiterada o talleres de orientación y apoyo en fecha inmediata anterior a las comisiones evaluadoras.

Por último, cabría preguntarse por el sentido de la educación inclusiva en la reciente resolución aprobada por la provincia de Buenos Aires sobre educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad (Resolución 1664/17). Si bien, nuevamente la educación inclusiva aparece vinculada a los sujetos con discapacidad, la mencionada resolución parte de enunciar que la educación inclusiva es un derecho de todas las personas y que no queda reducida ni limitada únicamente a la educación de los estudiantes con discapacidad, sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos. Sin embargo, más allá de estos fundamentos, la resolución refiere específicamente al desarrollo de “propuestas pedagógicas inclusivas” para los estudiantes con discapacidad, estableciendo que tales propuestas serán corresponsabilidad de la

escuela secundaria en conjunto con los actores intervinientes de las modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y de Educación Especial. La articulación con Educación Especial no siempre es necesaria por lo que se desprende de la resolución que la responsabilidad en la elaboración de propuestas pedagógicas inclusivas recae en los equipos docentes, quienes podrán recibir orientación de las modalidades. Si bien el análisis de la nombrada resolución excede los límites del presente trabajo, cabe destacar que se desprende la generalización de las prácticas pedagógicas inclusivas sin articulación con las modalidades lo cual genera la pregunta en torno al rol de las modalidades en el acompañamiento de las trayectorias escolares y, nuevamente, por las condiciones en las que los docentes deben elaborar acompañamientos pedagógicos específicos sin una formación docente adecuada, con designaciones por horas cátedra que dificulta la planificación y ejecución de acciones con otros profesores, con cursos en ocasiones lo suficientemente numerosos para poder planificar intervenciones pedagógicas específicas, entre otros factores que dificultan la planificación y ejecución de las alternativas para sostener la inclusión con calidad educativa de todos los estudiantes del nivel secundario.

4. Notas finales:

Tras el análisis realizado y a la luz del marco conceptual referido, podría decirse que más allá de la inclusión en el acceso, el gran desafío de la obligatoriedad del nivel secundario es alcanzar la inclusión como ampliación-cultural para todos los estudiantes; tarea difícil que supone generar alternativas frente a la inmodificable matriz fundacional del nivel y la resistencia que genera la persistencia de mecanismos de exclusión tanto al interior como al exterior de las instituciones educativas. Si bien desde el marco normativo se habilitó la generación de alternativas para el acompañamiento de las trayectorias educativas, existen algunas dificultades para su implementación tales como las condiciones de la formación docente y las de contratación de los profesores del nivel medio, la ausencia de Equipos de Orientación Escolar en la mayoría de las instituciones del nivel y la desigualdad en materia de recursos disponibles.

La inclusión educativa, aún en la actualidad, parece estar vinculada específicamente a la Educación Especial, a pesar de que las diferentes normativas consultadas pretenden generalizar el sentido en la implementación de estrategias tales como los proyectos de acompañamiento específicos, los planes de continuidad pedagógica o incluso las propuestas pedagógicas inclusivas, cuya ejecución recae en los equipos directivos y docentes.

Si bien algunas preguntas fueron señaladas a lo largo del trabajo, cabría en este punto explicitarlas para abrir a nuevas discusiones sobre el tema en relación con otros nudos problemáticos como lo es la traducción de los mandatos de las políticas educativas en el plano institucional: ¿cómo diseñar e implementar estrategias de acompañamiento de trayectorias escolares al interior de las escuelas del nivel secundario si las reformas educativas no modificaron la matriz originaria? ¿cómo lograr que tales estrategias no queden subsumidas al compromiso y la buena voluntad de los actores que transitan las instituciones? ¿Cómo garantizar las condiciones para que tales acciones puedan sostenerse más allá de los actores? Si bien en la provincia de Buenos Aires se vienen desarrollando

acciones concretas en post de acompañar las trayectorias escolares y otras comienzan a desarrollarse a partir de estos últimos dos años, tales como el proyecto de profesores acompañantes de trayectorias, consideramos imprescindible para alcanzar el desafío de la inclusión como ampliación cultural, para dar respuesta a la diversidad, debates pedagógicos que conlleven la reformulación de las prácticas pedagógicas, desde la formación docente y con los docentes, directivos y supervisores en ejercicio, quienes son los encargados de traducir la política educativa definida por los niveles centrales en la cotidianeidad de su tarea en condiciones diversas de acuerdo al contexto en el que desarrollen su práctica. Pero también, la efectiva puesta en marcha de aquellas estrategias que implican la reformulación de la matriz fundacional del nivel secundario. Las orientaciones definidas por las políticas educativas por sí mismas no lograrán atender a los determinantes que generan la exclusión por lo que tampoco serán, en soledad, las que logren alcanzar la inclusión con calidad educativa. En todo caso, favorecerán la inclusión con calidad educativa siempre que se acompañen de reformas en otros ámbitos y de políticas integrales.

NOTAS

[i] Actualmente, en el marco del enfoque social en discapacidad, la provincia de Buenos Aires aprobó un decreto por el cual se reemplaza el término integración por el de inclusión en el acompañamiento de las trayectorias de estudiante con necesidades especiales de aprendizaje.

[ii] El Documento mencionado fue elaborado por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, y forma parte de la Serie de Documentos para la Supervisión en el año 2013.

BIBLIOGRAFÍA

- Aramburuzabala, P. El derecho a una Educación Inclusiva, en "Educación: Derecho Universal y Libertades Individuales", IV Seminario de Educación, Universidad Autónoma de Madrid: Fundación para la libertad.
- Blanco Guijarro, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Ginebra: CONFINTED.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Buenos Aires: FLACSO.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). El derecho a la educación en Argentina, Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2014). Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales. Serie la educación en Debate, N° 15, DiNeCe, Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Hirschberg, S. (2015). La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel. Serie La Educación en Debate, N° 18, DiNeCe, Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Kruger, N. (2016). *Equidad educativa interna y externa: principales tendencias en Argentina durante las últimas décadas*. RLEE, XLVI, (2), pp. 39-78.
- Ruiz, G. (2016). La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales: regulaciones federales y políticas jurisdiccionales, cap. 2, 3, 4 y 5. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Serra, M. y Canciano, E. (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. Aportes a las conclusiones del sector Educación de EUROsociAL.
- Terigi, F. (2017). Trayectorias educativas y Trayectorias escolares, Enseñar en Programas Socioeducativos, clase 5, Especialización docente de nivel superior en políticas y programas socioeducativos. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. Revista del IIICE, 33, pp. 27-46.
- Thisted, S. y Fontana, A. (2016). Políticas socioeducativas: inclusión-ampliación cultural. Marco Político, clase 5, Especialización docente de nivel superior en políticas y programas socioeducativos. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Normativa y documentos oficiales consultados

- Ley nacional N°26206, Ley de Educación Nacional de la República Argentina.
- Ley provincial N°13688, Ley de Educación Provincial de la provincia de Buenos Aires.
- Resolución CFE 84/09. Aprueba el documento Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.
- Resolución CFE 88/09. Aprueba el documento Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional.
- Resolución CFE 103/10. Aprueba el documento Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria.
- Resolución DGCyE N°587/11. Aprueba Marco General del Régimen Académico para la Educación Secundaria.
- Resolución DGCyE N°487/11. Modifica Resolución DGCyE N°587/11.
- Resolución DGCyE N°1664/17. Aprueba el documento Inclusión educativa de niños/as, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires.
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2013). Inclusión con continuidad pedagógica, DGCyE: Buenos Aires.

PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN EN LA INFANCIA

Milanesi, Sofía

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este trabajo resulta una continuación del trabajo de articulación teórico-clínica presentado en la Tesis de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, que se procede en el trabajo dentro de Cátedra de Psicopedagogía Clínica. Se propone estudiar los procesos de simbolización en la infancia como procesos complejos, en constitución y en movimiento en relación con la oferta simbólica y libidinal de quienes ejercen las funciones parentales. Se realiza una articulación teórico-clínica a partir del análisis de las entrevistas de un proceso diagnóstico realizado a un niño en el Servicio de Asistencia Psicopedagógica, observado en Cámara Gesell. Las producciones simbólicas del niño, como vías de acceso a sus procesos de simbolización, se ponen en relación con las transmisiones parentales y procesos de simbolización propios de los adultos que sostienen estas funciones. Se propone que la oferta encuadrante, no produce efectos determinantes sobre el psiquismo en constitución, sino que la singularidad de los intercambios produce combinatorias singulares en cada caso, donde se destaca la heterogeneidad de los procesos (en los adultos y en el niño) y la emergencia de las diferencias, como marcas de la singularidad y posibilidades de autonomía y reflexión en el niño.

Palabras clave

Procesos de simbolización - Constitución Psíquica - Funciones parentales - Infancia

ABSTRACT

SYMBOLIZATION PROCESSES IN CHILDREN

This work is a continuation of the work of theoretical-clinical articulation presented in the Bachelor Thesis in Psychology of the University of Buenos Aires, which proceeds in the work within the Chair of Clinical Psychopedagogy. It is proposed to study the processes of symbolization in childhood as complex processes, in constitution and in movement in relation to the symbolic and libidinal offer of those who exercise parental functions. A theoretical-clinical articulation is made from the analysis of the interviews of a diagnostic process of a child in the Psychopedagogical Assistance Service, observed in the Gesell Chamber. The symbolic productions of the child, as access routes to their processes of symbolization, are put in relation with the parental transmissions and symbolization processes proper to the adults who hold these functions. It is proposed that the framing offer, does not produce determinant effects on the psyche in constitution, but that the singularity of the exchanges produces singular combinations in each case, where the heterogeneity of the processes (in the adults and in the child) and the emergence of the differences, highlights as marks of the singularity and possibilities of autonomy and reflection in the child.

Keywords

Symbolization processes - Psychic Constitution - Parental functions - Childhood

Este es un trabajo de interrogación y articulación teórico-clínica en torno a los procesos de simbolización en la infancia, ya que, entendidos como procesos complejos, nos permiten atender al devenir singular de la subjetividad de un niño. Lo que aquí se presenta se desprende del trabajo de mi tesis de grado y resulta la base del tema que me propongo continuar investigando en la Maestría de Estudio interdisciplinarios de la subjetividad, que curso actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. El interés se encuentra en estudiar las condiciones en que se desarrollan los procesos de simbolización en la infancia, pero enfocándonos en las posibilidades de *reflexión e imaginación radical* (Castoriadis, 1993a), entendidas como modalidades de simbolización que son parte de un pensamiento crítico, capaz de cuestionar lo socialmente instituido, que hallamos en la base del pensamiento, como su fundamento. Y, en el mismo sentido, capaz de un trabajo psíquico creador de lo inédito como figuras y modelos de lo pensable (Castoriadis, 1993b, p. 47). Se trata de procesos que permiten a un sujeto dar sentido singular a sus problemáticas, apropiarse de los objetos sociales y de sus propios recursos de simbolización, generando posibilidades de autonomía y apertura a transformaciones que resulten elaborativas de la experiencia subjetiva.

Preguntarnos por las condiciones del psiquismo en la infancia, nos lleva a una pregunta por el encuentro: de un psiquismo que nace ligado a un Otro. Por este motivo atenderemos a las formas posibles en que se entrama lo que consideraremos la *oferta parental simbólica y libidinal*, de manera compleja con los movimientos intrapsíquicos del niño o niña. En esta oportunidad de un niño, consultante del servicio de Asistencia Psicopedagógica perteneciente a la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires, cuyo proceso diagnóstico fue observado en Cámara Gesell, en el marco de la cursada de la materia Psicopedagogía Clínica. De allí surgen interrogantes: ¿De qué manera resultan estructurantes los *encuentros* entre un psiquismo incipiente en el comienzo de una vida, con Otro u Otros adultos, que ya han pasado por un proceso de estructuración psíquica y con una particular historia subjetiva? Y ¿cómo, estos encuentros, ayudan o no a generar condiciones de simbolización y posibilidades de pensamiento reflexivo en el niño? Considerando que estos adultos ofrecen condiciones de inicio, que se van modificando o sosteniendo más o menos través de todo el trabajo de complejización de la actividad representativa, con las que ese sujeto en constitución hace; es decir, partimos de pensar que lo ofertado no produce efectos en los procesos intrapsíquicos de forma lineal o determinista, sino que pensamos esta relación de manera dialógica y recursiva (Morin, 2000), como un vaivén donde lo intrap-

síquico y lo intersubjetivo se modifican mutuamente, siendo a su vez “causas y efectos de sus productos” (Morin, 2000, p. 106).

El trabajo sobre estos interrogantes se ancla en la propuesta teórica del equipo de Psicopedagogía Clínica, sobre la producción simbólica y los procesos de simbolización. A partir de sus investigaciones contamos con unos modelos y conceptualizaciones para pensar la clínica retomando las elaboraciones de autores del Psicoanálisis Contemporáneo e inscribiéndose epistemológicamente dentro del paradigma de la complejidad.

Presentación de Camilo

Camilo es un niño de 10 años al momento de la consulta, que llega al servicio porque había tenido algunos problemas de socialización en relación con sus compañeros y docentes, y porque no copiaba en clases, aunque esto último no afectara directamente su rendimiento escolar. A partir de la entrevista a padres, recortamos la siguiente información significativa: su historia está signada por la presencia de distintos hechos traumáticos periféricos a su nacimiento e infancia con muertes y enfermedades de familiares cercanos (entre ellos, de un abuelo que era una importante figura de crianza), mudanzas, períodos de ausencias prolongadas del padre en los cuales perdía el contacto total o parcialmente con el niño y que se enlazan con una historia de consumo problemático de drogas. El peso de lo traumático lo percibíamos como desligaduras y lagunas de vacío en el discurso de los padres, que requerían un esfuerzo de reconstrucción, con la aparición del afecto ligado a hechos pasados pero que emergía como actual. En la crianza esto podía verse en situaciones donde había poca capacidad anticipatoria y reflexiva. Por ejemplo, los compañeros de Camilo le decían “sucio” en la escuela porque iba con ropa sucia o vieja y otros descuidos en cuanto a la higiene personal. La madre decía que ella no veía que Camilo iba así, hasta que comenzaron a decirse en la escuela y luego, cuando tuvo registro, le decía a Camilo: “¿vos no te das cuenta por qué te dicen las cosas?”. Aquí, como en otras oportunidades, podían aparecer modalidades de ausencia con la cualidad del abandono, así como otras veces podían funcionar modalidades intrusivas. La madre comenta que a Camilo le cuesta incluirse en grupos de pares, excepto cuando realiza actividades con ella porque ahí él “es diferente (...) y se adapta bastante bien”; sin embargo, respecto al pedido de Camilo de volver sólo de la escuela, junto con otros compañeros, ella comenta que siempre lo encuentra ella o su hermana en el camino -aunque son cuatro cuadras-. Estos son algunos ejemplos donde pareciera ponerse en juego una actividad de control a través de la presencia física como garante del bienestar en distintas situaciones. En contraste con esto, la madre dice que hay cosas que Camilo sabe “sólo”, que nadie se las enseña y no necesita que le expliquen. Camilo también corrobora la vivencia de haber aprendido cosas sólo, sin ayuda de nadie, por ejemplo, a leer. Esta característica es presentada por los padres como signo de autonomía en Camilo, y en ocasiones puede funcionar como una valoración narcisista que potencia su omnipotencia a la vez que obtura una pregunta por las propias dificultades de los padres para ofrecer posibilidades de simbolización frente a diversas problemáticas. Podemos pensar como ejemplo, lo sucedido frente a la muerte del abuelo, que Camilo presencié: la madre

cuenta que estaba preocupada porque no sabía cómo explicarle lo que había sucedido, pero después vio que Camilo estaba hablando con una vecina y le decía que “el abuelo se había muerto y se había ido al cielo”, por lo tanto, ella no tuvo que explicarle porque él ya lo sabía. Esta explicación se repite en otras circunstancias, situaciones escolares, por ejemplo, donde Camilo parece no recibir ayuda o información o explicaciones de los adultos, pero de alguna manera llega a “saber” qué hacer. Si bien puede aparecer la atribución de omnipotencia a Camilo por parte de la madre, frente al encuentro con sus propias dificultades, también puede reconocer otros aspectos como necesidades del niño en la misma situación y ofertar algo: le pidió al padre de Camilo, que se quedara con él, así no tenía que ir al velorio del abuelo porque “el nene vio”, ofreciendo, de manera anticipatoria, una forma de mantenerlo a resguardo de atravesar otra situación potencialmente desestabilizadora. Luego ofrece un recurso simbólico, ir al cementerio, cuando, pasado un tiempo, el niño comenzó a llorar y decir que extrañaba al abuelo, lo cual fue significado por la madre como su momento de hacer el duelo.

Frente al análisis de las producciones simbólicas de Camilo (discursiva, gráfica, escrita y leída) pudimos dar cuenta de la heterogeneidad de los procesos simbólicos que se desplegaron en sus producciones, y observar que es capaz de producir dibujos y crear cuentos que ponen en juego sentidos singulares de su experiencia articulados con significaciones socialmente compartidas, que los vuelven transmisibles. Esto da cuenta de una cierta plasticidad de sus procesos que le permite, articular procesos primarios y secundarios e investir objetos sociales desde su propia singularidad. Aunque a veces estos procesos pueden desestabilizarse, o aparecer mayor rigidez: lo notábamos a través del análisis de la *producción discursiva* (Álvarez, 2010) cuando, en su discurso se volvía confuso el uso de los sujetos, o frente a las dificultades para el despliegue de una dimensión conflictiva en las historias producidas, que podía verse anulada por una resolución mágica (omnipotente). Sosteniendo que la represión actúa en la diferenciación de territorios psíquicos que se hacen presentes en la articulación de la temporalidad (en el discurso), podríamos pensar, metapsicológicamente, que algunas dificultades en los procesos de simbolización se pueden ubicar a nivel de la barrera preconsciente. Barrera de pasaje y ligazón entre los procesos primarios y secundarios; es decir, trabajo de los procesos terciarios (André Green, 1996). El interjuego de ligazón y desligazón de los procesos secundarios respecto de los primarios limita el campo de lo investible y representable por la palabra. Subsistirían de este modo modalidades heterogéneas de simbolización que cuando se vuelven restrictivas interfieren en las posibilidades de investimento de los objetos que se ligan con los procesos que introducen el desequilibrio psíquico.

A través de su *producción leída* (Cantú, 2010) y (Di Scala y Cantú, 2003), y su discurso asociativo espontáneo durante las entrevistas y frente a los pedidos de producción, también nos permitimos pensar que aparecían rastros de procesos reflexivos incipientes, articulados con procesos imaginativos de mucha complejidad y proliferación, cuya emergencia podía verse fuertemente dificultada por intensos mecanismos que los mantienen controlados, retenidos o reprimidos dentro de ciertos límites. En la prueba de lectura se entrega un cuento dividido en fragmentos, de a uno por vez,

al finalizar cada fragmento se pide que diga qué piensa de lo que leyó, y qué podría pasar a continuación, indagando, a través del pensamiento inferencial, cómo se posiciona Camilo frente al texto. El texto como representante de lo instituido, puede ser tomado con un valor de certeza o de verdad provisoria, su posicionamiento frente al mismo nos permite pensar en sus posibilidades reflexivas ya que, para Cantú (2010), “el proceso de atribución de verdad es la cara intrapsíquica de los dinamismos intersubjetivos que sostienen la valoración del escrito en tanto objeto pulsional” (p. 6). Camilo comenzó presentando una modalidad tendiente al cierre de las posibilidades imaginativas, respondiendo que no sabría qué vendría o que iba a repetir lo mismo que había leído. Hacia el final de la prueba comenzó a dar otro tipo de respuestas donde pudo desplegar recursos imaginativos al servicio de pensar alternativas singulares que entren en diálogo posible con la historia leída, incluso, de ponerse en el lugar del personaje del cuento y tomar una actitud diferente frente al conflicto presentado. Por este motivo podemos argumentar que Camilo es capaz plantearse el cuestionamiento de lo socialmente instituido, ligando lo que viene de afuera, del texto, con sus sentidos subjetivos, teniendo que ponerse en el lugar del personaje e invertir sus procesos primarios, en la puesta en juego de una fantasmática que se despliega a partir de este pedido, articulada a los procesos secundarios que permiten hacer transmisible las significaciones singulares. También se ponen en juego procesos imaginativos al servicio de crear sentidos nuevos, donde lo que se presenta es la incertidumbre de un fragmento del cuento que todavía no se conoce. Sin afirmar la profundidad de este proceso y reconociendo que se alterna con modalidades más restrictivas; vale la pena subrayar que estas características de sus procesos simbólicos pueden resultar en movimientos de un trabajo reflexivo posible.

Nos permitimos pensar estos procesos reflexivos articulados a alguna interrogación y construcción posible de su historia subjetiva y singular. Durante la *producción gráfica* (Wald, 2010), frente a la consigna de dibujo libre, que, por su poca estructuración, resulta un pedido que implica un investimento regresivo de sus procesos primarios; mientras dibuja, Camilo hace referencia a ciertos aspectos propios que dice haber “heredado” de su abuelo paterno y de su padre y tiene que ver con la destreza para el dibujo. Despliega a partir de eso, una significación propia del concepto de “heredar” donde parece que heredar es hacer una reproducción idéntica del original (tener la misma sangre, o hacer las mismas nubes que en otro dibujo, ambas son formas de heredar). Pareciera poder estar jugándose un proceso reflexivo respecto de su historia y sus referentes identificatorios y la apertura de alguna dimensión interrogativa acerca de su identidad, relacionado con qué había “heredado”, o en qué se parecía a integrantes de su familia paterna, que además resulta un aspecto valorado positivamente.

Elaboraciones

Pensamos que existe una relación entre la oferta parental simbólica y libidinal y las producciones simbólicas del niño -como vías de acceso a sus procesos de simbolización-. En este punto resulta de interés detenerse sobre la complejidad de los intercambios y en cómo las formas en que éstos son significados singularmente,

tienen efectos productivos sobre el psiquismo. Para André Green (2000), el psiquismo se crea en una tensión dinámica entre la pulsión y el objeto, es decir, que ninguno de los dos polos, intrapsíquico (pulsión) o intersubjetivo (relación de objeto), sería la causa principal de la constitución psíquica.

En línea con esta proposición, hallamos las conceptualizaciones sobre la *función y estructura encuadrante* (Green), como recurso fundamental para problematizar la dinámica de estos procesos que venimos describiendo. Se piensa la *estructura encuadrante* como condición necesaria para el trabajo de representación. Se trataría de una matriz que delimita internamente un campo psíquico de un vacío virtual, que hace tolerable la excitación y soportable la demora de la satisfacción y, que favorece el desplazamiento y la sustitución (Álvarez, 2007; citado en Álvarez y Grunin, 2010). Esta matriz se genera en relación con el objeto externo que es quien sostiene la *función encuadrante*; Álvarez y Grunin (2010) advierten que se trataría de “propiciar la oferta (y construcción) de un espacio potencial que, no siendo un espacio obturante de vacío (exclusión objetal) o de mero relleno (dependencia fusional en relación al objeto), facilite la producción de un espacio que amplíe los límites de lo representable” (p. 28).

Por un lado, estos conceptos nos permiten enriquecer las formas en que pensamos los procesos de presencia-ausencia como constitutivos del psiquismo, incorporando una perspectiva que incluye la dinámica de las modalidades de simbolización y circulación del afecto propias de quienes sostienen las funciones simbólicas, es decir, sus trabajos de transformación en las fronteras psíquicas. Y por otro, postular lo que hace a la estructura encuadrante como condición para que se puedan dar procesos reflexivos, ya que, permitiría la inscripción de la ausencia (prerrequisito sobre el que se apoya el trabajo imaginativo de creación) (Castoriadis, 2010) y la construcción una expectativa anticipada de satisfacción (Álvarez, 2007; citado en Álvarez y Grunin, 2010). Procesos que consideraremos fundamentales a la hora de pensar el sostenimiento de la duda y la inclusión de la incertidumbre, la diferencia y lo probable (Álvarez y Grunin, 2010), como característicos del pensamiento reflexivo.

Para pensar las condiciones encuadrantes en los encuentros de Camilo con sus cuidadores primarios, analizamos las modalidades de simbolización de los padres. Observamos que adquirirían modalidades heterogéneas, apareciendo la tendencia a la descarga (como desborde de la barrera somato-psíquica) puestas en juego en el consumo de drogas, principalmente en el padre; en quien podemos hipotetizar que han actuado, en distintas oportunidades, *procesos de desobjetalización* (Green, 1996) -como rupturas del entramado representacional cuyo “propósito es dismantelar la ligazón misma con los objetos” (Álvarez y Grunin, 2010, p. 22)- referidos, por ejemplo, a sus prolongadas ausencias y desconexión en el lazo con su hijo, que después intenta retomar. Asimismo, podemos pensar marcas de este proceso emergiendo en el discurso, en las rupturas de la trama representativa, que se hacen presentes en las dificultades para recordar partes de su historia. Por su parte, la madre, comparte algunas características de esta historia, pero a su vez, muestra en varias ocasiones y sobre todo en momentos de fuerte problemática mucha capacidad de investimento de los lazos

afectivos. Considero que esta *capacidad objetalizante* -capacidad de ligarse a los objetos y también de crearlos (Green, 1996)- de la madre, funciona para sí misma -aunque quizás no de forma permanente- pero permitiéndole afrontar las experiencias de la vida y que es una modalidad que puede ofrecer a Camilo del mismo modo -en quien no observábamos, modalidades desobjetalizantes-.

Frente a esta heterogeneidad de la oferta, y teniendo en cuenta que esto ha producido encuentros donde la presencia y la ausencia se han dado con la cualidad de la intrusión y el abandono, resulta de particular interés la riqueza de los recursos simbólicos de Camilo, aun teniendo en cuenta sus restricciones. Surgieron, entonces, interrogantes sobre si hace falta un adulto reflexivo como condición de posibilidad para que se desarrolle el pensamiento reflexivo en un niño. ¿Qué sucede frente a la emergencia de las diferencias entre lo singular del niño y lo propio de los adultos a cargo de su crianza? Podríamos pensarlo como una puesta a prueba, para estos adultos, de sus posibilidades transicionales. Si se piensan los trabajos de elaboración y transformación en las fronteras intrapsíquicas, en relación con lo transicional en el sentido que le da Winnicott (1971): designando una zona intermedia de experiencia entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva, que se despliega en un proceso de ilusión-desilusión en la que se pone en juego el ajuste de la función materna a las necesidades del bebé. Para Winnicott (1971), las posibilidades transicionales en la zona intermedia tendrán correlato a lo largo de la vida en “la tarea humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la exterior” (p. 19). Entonces, para quien ejerce esa función primaria, tiene que poder existir la posibilidad de transicionar, y de concebir la discriminación con respecto al sujeto nuevo, es decir, que en algún punto tiene que poder representarse al niño como un sujeto autónomo o en proyecto de autonomía, separado de sí mismo y potencialmente distinto de lo que desearía que ese niño sea o llegue a ser. Permitiendo que la emergencia de las diferencias sea signada como características de autonomía deseable y no intentando negarlas. Frente a la aparición de la actividad de pensamiento esta diferencia puede verse potenciada, puesto que, como primera actividad sucesora de las actividades del cuerpo, sus producciones pueden ser ignoradas por la madre (Aulagnier, 2010). Y postulamos que esto pone a prueba la relación del adulto con sus propios procesos de pensamiento si, la emergencia de lo diferente en el niño, puede actuar como potencial desestabilizador de lo que se cree como una verdad autorizada por el saber materno (Aulagnier, 2010). ¿Cómo es posible generar condiciones de confiabilidad que no ataquen la zona intermedia de experiencia, cuando lo que sucede es potencialmente desestabilizador del funcionamiento psíquico del cuidador primario?

La diferenciación respecto del otro se trata de un trabajo en la frontera con lo real (límite intersubjetivo). En nuestro caso, identificamos una modalidad más indiscriminada en el padre respecto de Camilo que lo pensaba “igualito” a él, y se posicionaba frente al hijo más como un par, mientras que, la madre, era capaz de reconocer en él algo de la diferencia, y darle el sentido de algo que es propio de Camilo y valorable como signo de autonomía: nos referimos a todo aquello que Camilo “sabe solo” o “aprendió solo” y no hizo falta explicarle. Aunque esa valorización pudiera funcionar como una forma de obturar una pregunta acerca de las propias dificultades

frente al desempeño de sus funciones (pensamiento de clausura), también implicaban la posibilidad para Camilo de tomar significaciones del mundo exterior, distintas de las ofrecidas por la madre y apropiárselas, en un contexto donde éstas no fueran atacadas por sus cuidadores, sino que potenciaran la valoración narcisística del niño -aún al riesgo de quedar desamparado-.

Aunque postulemos que las condiciones de crianza, y lo que hace a la función encuadrante y posibilidades transicionales (en los adultos y el niño), no haya sido estable y constante y por momentos se haya podido ver atacada o desarmada; se hace necesario destacar la riqueza y heterogeneidad en la singularidad de los procesos de simbolización de Camilo, de sus procesos transicionales y sus procesos de pensamiento. La posibilidad de inscribir ausencia en un espacio internamente delimitado, que permita la demora, la sustitución y el desplazamiento, que coexiste con modalidades de omnipotencia e idealización como formas de evitación del conflicto y en el posicionamiento frente a los padres.

Se hace evidente que, lo ofertado, las condiciones y los procesos de simbolización son heterogéneos; podemos afirmar que los procesos de simbolización de Camilo no hallan una causalidad directa asociada al tipo de oferta simbólica parental, sino que se trata de combinatorias singulares. Camilo ha sido capaz de tomar recursos simbólicos con una tendencia a generar procesos de objetalización más que desobjetalización -que se hacen evidentes en toda la riqueza de sus procesos psíquicos- aún con una historia que sorprende por el peso de lo traumático. Resulta importante reconocer que esta heterogeneidad permite que, modalidades de trabajo representativo y de investimento que resulten elaborativas de la propia experiencia puedan coexistir con otras modalidades que resulten restrictivas y afecten áreas de la experiencia subjetiva sin, por eso, resultar anuladores de los otros procesos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Álvarez, P. y Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. *Revista universitaria de psicoanálisis*, (número 10), pp. 15-34.
- Aulagnier, P. (2010). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Cantú, G. (2010). La experiencia de lectura. De la clausura identitaria a los procesos de reflexión. *Revista EDUCATIO*. Universidad de Guanajuato, México.
- Castoriadis, C. (1993a). *El inconsciente y la ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1993b). *El mundo fragmentado*. Uruguay: Editorial Altamira
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Trusquets Editores.
- Di Scala, M. y Cantú, G. (2003). *Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Green, A. (2000). Una teoría general de la representación. En Fine, A. y Schaeffer, J. *Interrogaciones psicósomáticas* (pp. 48-63). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Wald, A. (2010). Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niños. En *Acta psiquiátrica y Psicológica de América Latina*. Buenos Aires, Argentina.

Winnicott (1971). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa.

EL ROL DEL MAESTRO INTEGRADOR Y SU RELACIÓN CON EL CONCEPTO DE AUTORIDAD

Montenegro, Sergio

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica. Argentina

RESUMEN

En el siguiente trabajo se indagará el rol del maestro integrador en lo que se conoce como la escuela “común”. Esta indagación estará atravesada por el concepto de autoridad, cuyo ejercicio hoy en día se encuentra sumamente cuestionado. Para ello se analizará el caso de inclusión escolar de un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista. El marco teórico utilizado será el del psicoanálisis, que en los últimos años ha servido como herramienta de lectura de situaciones que dan cuenta de problemáticas educativas. La metodología utilizada será la de estudio de caso, el cual se centrará en mostrar las tensiones existentes entre el sujeto integrado, la escuela y el maestro integrador.

Palabras clave

Inclusión educativa - Maestro Integrador - Autoridad - Escuela común

ABSTRACT

THE ROLE OF THE MASTER INTEGRATOR AND ITS RELATION TO THE CONCEPT OF AUTHORITY

In the following work the role of the integrating teacher in what is known as the “common” school will be investigated. This inquiry will be traversed by the concept of authority, whose exercise today is highly questioned. For this, the case of school inclusion of a child diagnosed with Autism Spectrum Disorder will be analyzed. The theoretical framework used will be that of psychoanalysis, which in recent years has served as a tool for reading situations that confer educational problems. The methodology used will be the case study, which will focus on showing the existent tensions between the integrated subject, the school and the integrating teacher.

Keywords

Inclusion educative - Master Integrator - Authority - Common School

1. La escuela común y su historia

La Escuela moderna ha mantenido desde sus comienzos, parámetros homogeneizadores con el fin de formar a sujetos y poblaciones, con la direccionalidad y el pautado del camino a seguir, por parte de los Estados Nacionales. La modernidad también se encuentra atravesada por el paradigma de la razón y el surgimiento de la ciencia como método efectivo para conocer el mundo y acceder a la verdad. Bajo este caleidoscopio es que las personas con Necesidades Educativas Especiales (de ahora en adelante NEE), o con problemáticas mentales, estaban condenadas a la segregación y su acceso a las instituciones de la sociedad burguesa les era restringido. Ya que el fin más valorado era el pensamiento puro y la reflexión ilustrada. Es así que se comenzará a aislar a lo diferente y

a su vez se producirá una búsqueda imperiosa de la “normalidad”, lo que trae aparejado la construcción de identidades fijas y sólidas (Bauman, 2004). Es en este contexto que se van moldeando los cuerpos. A nivel institucional, la escuela es un ejemplo de ello y a nivel micro-político, el maestro es un actor que ejerce la autoridad entregada por el Estado y cedida por los padres para la educación de los retoños de la nación.

Sin embargo, el plan de la modernidad, tendrá consecuencias trágicas, sin ir muy lejos en las escuelas comenzó un disciplinamiento que traía aparejado castigos y agresiones a los alumnos, con el fin de moldear y construir un ciudadano ideal.

En este contexto de autoritarismo, por parte de las instituciones escolares del siglo XIX, en las escuelas fundadoras no existía la posibilidad de que asistiera un niño con capacidades diferentes. Esto se puede constatar a lo largo de la historia del dispositivo escolar, a lo largo de la cual se fueron construyendo las “Escuelas Especiales”. Sin embargo, hoy en día se puede hablar de un avance en el marco de las políticas públicas referidas a la Inclusión de los sujetos con NEE. A finales del siglo XX, en la década de los 90, ello se denota en la declaración de la UNESCO “Educación para todos” (1990), en la cual se hace un llamado a las naciones para facilitar el acceso a los sujetos de las poblaciones con NEE con los acompañamientos necesarios para que se pueda realizar la inclusión de dichos sectores en la educación común.

En la República Argentina, siguiendo las medidas tomadas por la UNESCO y las organizaciones internacionales, en el año 2006, en la Ley de Educación Nacional N°26.206, en sus artículos 42 y 43 se incluye la necesidad de garantizar el derecho a la Educación de las personas con discapacidad, en todos los niveles y modalidades. En este marco, se construyen figuras, tales como: Acompañante Externo No Docente, Maestro Integrador, Maestro de Apoyo. Dichos dispositivos se crean con el objetivo de realizar un andamiaje que facilite el aprendizaje y los vínculos sociales del niño con NEE en las Instituciones escolares.

2. Autoridad y malestar

El psicoanálisis puede aportar, desde sus contenidos teóricos, una mirada sobre la singularidad de los sujetos con NEE en la escuela común. Para realizar una lectura de la singularidad de cada sujeto, atravesada por el contexto histórico e institucional es importante retomar el concepto de malestar de Sigmund Freud. Para dicho autor, el malestar (Freud, 1930) es el producto de una satisfacción pulsional no realizada, debido a que el ser humano, al “pactar” una convivencia en común con sus semejantes, debe renunciar a aquello más “animalesco” que le es propio. Para esto, los seres humanos han ido creando leyes e instituciones con el fin de re-mediar

lo pulsional, lo que produce la no satisfacción de la pulsión y por consiguiente: malestar.

Sin embargo, esta renuncia a lo pulsional por parte del sujeto no siempre es realizable, en este sentido Freud (1932) le escribe a Albert Einstein una carta que titula "El porqué de la guerra". En ella señala que la pulsión de agresividad es estructural en el ser humano, pero no así la violencia. Por lo tanto, las características agresivas y de dominación por parte de los seres hablantes no son posibles de erradicar, pero sí es posible darles un tratamiento de modo tal que no existan actos de violencia que atenten contra la humanidad. Entonces, si bien el sistema escolar ha sido un dispositivo constructor de identidades nacionales, y sublimador de las pulsiones, también ha sido segregador y clasificador de sujetos en niveles, desde los cuales pueden ser educables. Y esto depende de su clase social, de sus aptitudes cognitivas, de sus conductas, entre otras dimensiones.

La oferta del dispositivo escolar, para el psicoanálisis, consistiría en ser el metabolizador de aquello más animalesco del ser hablante, y muchas veces dicha oferta es sólo para aquellos que tienen las condiciones necesarias para acceder a ella. Para "ellos" la educabilidad es posible y a "ellos" se le concede el lugar privilegiado para la sublimación de sus pulsiones epistemofílicas (Freud, 1909). El malestar de la segregación, para los sujetos con NEE, puede presentarse de distintas maneras. Quizás en primera instancia, se presenta por la baja participación ciudadana, al ser excluidos de los espacios comunes de la polis. Un ejemplo de ello han sido las Escuelas Especiales, o en casos más extremos, los "encierros domiciliarios". Y dentro de las escuelas comunes, tenemos los mecanismos internos - de inclusión-exclusión - de cada institución escolar respecto al trato con los sujetos con NEE. Esto se ha contemplado en el marco de las nuevas políticas públicas respecto a la inclusión, tanto en la ley de discapacidad como en el nuevo código civil, ya que si la inserción al sistema de los sujetos con NEE requiere de un apoyo especializado para superar los mecanismos internos de cada institución y/o problemática, éste será un derecho garantizado constitucionalmente.

La cultura educativa está atravesada por la lógica particular de cada institución. Entonces es necesario articular su función con el concepto de *autoridad*, que ha sido característico de las instituciones escolares desde sus comienzos. El maestro que posee autoridad, en el dispositivo escolar moderno, logra motivar y generar una acción, y a su vez guiar o dominar la conducta de los alumnos. Comúnmente se entiende por autoridad el prestigio que alguien posee y el poder que también tiene para lograr una obediencia de parte de los demás. En este sentido, Max Weber (2012) señala que por autoridad se entiende: "el ejercicio del poder delegado por la comunidad en aquellos que considera capaces de interpretar su voluntad y realizar lo que conviene para el bien común" (p. 90). Sin embargo, muchas veces en las instituciones escolares la autoridad cae en un llamado al autoritarismo, repercutiendo con actos de discriminación, violencia institucional y abusos de poder. Lo cual genera que las escuelas terminen excluyendo a aquellos que no logran responder a este imperativo de acatar la autoridad y comportarse como es "debido". Esta situación trae aparejado malestar y frustración en los alumnos que quedan por fuera de lo esperado,

como es el caso de los sujetos con NEE, que a continuación tomaré como caso modelo.

3. Caso de Integración escolar

El caso que se analizará en el siguiente escrito corresponde a un niño de tres años que llamaré "U". Al mismo se le diagnosticó Trastorno del Espectro Autista a sus dos años y medio, y vive con ambos padres en un barrio de clase media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En un primer encuentro con la madre, ella relata que a su hijo le cuesta pronunciar las consonantes, y que eso comenzó a llamarle la atención, ya que sólo se comunicaba con las vocales. Y también que cuando lo llevaban al parque a jugar, no interactuaba con ningún otro niño. Pero lo que provocó que consultara en un hospital cercano, era que cuando ella le hablaba a "U", éste ni siquiera le dirigía la mirada.

A partir de la consulta médica, surge una línea de investigación de distintos profesionales que terminan diagnosticándole espectro autista. Y comienza así un largo abanico de terapias. Se le recomienda a la madre que su hijo concurra al jardín escolar acompañado de un Maestro Integrador. Por lo cual, la trayectoria escolar de "U" comienza de la mano de un maestro integrador.

Siguiendo con los datos, "U" concurre al Nivel Inicial de la Educación. La escuela de nivel inicial a la cual asiste "U", es de gestión privada y tiene carácter de negocio familiar; el director es portero y a su vez reparador de los utensilios en mal estado. Por otro lado, cuenta con una pequeña oficina, donde se realizan los trámites administrativos, una cocina donde la mamá del dueño junto a otra empleada son las encargadas de la alimentación de los niños, y los demás actores de la institución son docentes a cargo del aula. Las aulas son relativamente pequeñas y pueden recibir alrededor de 10 niños por curso, debido a esto es que la institución permite sólo a un maestro integrador por aula.

Viñeta clínica: ¿Quieres que te muerda yo a vos?

"Son las 8 am de la mañana y espero que llegue "U" junto a su mamá. Veo llegar a los demás niños y niñas al jardín, algunos duermen, otros están un poco más despiertos. Me avisan que llegó "U", salgo a su encuentro, lo vislumbro y me percató que viene luchando con su madre ya que no quiere entrar al jardín. Entra, a duras penas, le abro la puerta del aula, donde de 8 a 9 am tienen hora libre de juego, encontrándose los niños y niñas de todos los años en la misma aula.

Luego de haber luchado por no entrar al jardín, "U" comienza a jugar con unos "dakís", y con ellos comienza a construir números. "U" mantiene su juego de manera solitaria y cuando se acercan los demás niños para hablarle, no los registra - como si sus voces no importaran -, al igual que el ruido de los autos y colectivos que circulan en la calle. Por momentos, "U" me mira y me dice "el one", le contesto -El one!! que bien!- me mira y se ríe, y comenta "ahora vamos hacer el two". En este juego, se pone en evidencia el interés que "U" tiene por los números, ya que a sus tres cortos años, sabe contar hasta el número mil y hasta el 200 en el idioma inglés.

Nuestro juego (que costó alrededor de un mes que sea de a dos) consiste en que "U" es el fabricante de números y yo un "relator" de sus actos, al igual que los vídeos de Youtube que "U" suele mirar

por la Notebook. Un día, jugando a dicho juego, éste llega a construir el “five”, pero se da cuenta que le falta un “dakís” para poder armar dicha cifra numérica, motivo de esto, comienza a buscar con su mirada alrededor y la encuentra. Acto seguido, se abalanza con todo su cuerpo para agarrar dicha pieza de “dakís”, que se encuentra en las manos de otro niño. El niño resiste, “U” se tira encima y lo intenta morder.

Ante dicha escena intercedo y la maestra también, le decimos que esas formas no son maneras de pedir las cosas. Que si las desea, puede pedir las. Pero esto no funciona; “U” intenta por todos los medios conseguir esa pieza de “dakís”, como si fuese un tesoro que buscó toda su vida.

“U” llora y la maestra lo toma y le señala que no se puede hacer todo lo que él quiere. La maestra le intenta explicar que los juguetes se comparten con todos los demás, que a él no le gustaría que un niño viniese y le quitara sus juguetes.

Luego de este incidente, “U” continúa su día, comienza a caminar por el aula y se queda donde están las letras pegadas en las paredes. Comienza a nombrarlas en inglés y castellano, se entusiasma, mueve las manos como si las estuviese dibujando en un cuaderno transparente. Lo observo y comienzo a repetir el abecedario junto con él. Esto se interrumpe porque golpea a un niño de la nada, aplastándole la cabeza con la suela de su zapatilla. Este niño, que dormía en una colchoneta, recibe el segundo impacto de “U”, el cual se abalanza sobre él para morderlo. En cuestión de segundos, reacciona y lo tomo de la mano, le indico que eso está mal, que eso no se hace, le sugiero pedir disculpas al niño, “U” se ríe, no comprende lo ocurrido.

Esta escena es constatada por su maestra, quien le agarra el brazo y le dice “te gustaría que yo te mordiera” sin embargo “U” se sigue riendo, pensando que todo esto es producto de un juego. Esta situación hace enfurecer a la maestra, que le dice que lo llevará a dirección y se quedará ahí todo el día. Ante dicha situación, me veo frente a la impotencia para accionar hacia una solución posible, ya que esta conducta agresiva de “U” no es la primera vez que sucede y las maestras, al igual que la institución, comienzan a mostrar un rechazo a las conductas de “U”. Por eso, a partir de la reiteración de las conductas agresivas de “U”, su maestra comienza a manejar la hipótesis de que “U” muerde a los compañeros, porque es malo y disfruta de hacerlo.

Producto de mi imposibilidad para buscar una solución a la problemática de “U”, me veo interpelado a pedir supervisión, arreglando una visita de la supervisora del equipo tratante a la escuela en que se encuentra “U”. En dicha visita, “U” se desarrolla como todos los días, participa en clases, realiza las actividades que se le pide y a la hora del juego lo hace solo. Luego nos reunimos con la maestra y la directora de la institución para pensar la problemática de “U” y la maestra señala que “U” debería jugar como todos los niños y no aislarse, ya que él es uno más y es un niño caprichoso que le gusta agredir a los demás.

Ante dicho discurso, se trata de señalar a la docente que “U” es un niño con capacidades diferentes, a lo cual responde, “tengo en el horario de la tarde un niño con autismo que realmente tiene problemas. En cambio, “U” logra decir algunas palabras y comprende mucho más, a diferencia del niño de la tarde que ni siquiera ha-

bla”. Además señala que “U” se la pasa jugando solo a eso de los números y él necesita jugar con los demás, divertirse, ya que los números no le sirven para nada”.

4. Análisis del caso

Para la autora Elena Lacombe (2014) “hay momentos en que el adulto queda muchas veces atrapado en una relación imaginaria con el niño, desafiándose para ver quién es el más fuerte” (p. 5). Esto lo podemos ubicar en la escena en que la maestra lo desafía y le dice ¿te gustaría que te mordiera yo a vos? Resulta interesante reflexionar acerca de cómo la autoridad ejercida por un adulto, profesional, a la hora de poner límites respecto de comportamientos que no “cabén dentro de lo esperado” (“U” en su fanatismo por los números), se hace de un lugar represivo, castigador y autoritario. Esto ya lo señalaba Freud cuando sostenía que los educadores sólo se habían quedado con el factor represivo del enseñar, y era necesario que los educadores buscaran una justa medida entre la permisividad y la frustración (Freud, 1914).

En relación a esto, se puede apreciar un punto de inflexión con “U”, al momento de prohibir las agresiones hacia sus compañeros. Por ejemplo, cuando intenta morder a uno de sus compañeritos, que no le quería pasar un “dakís” para poder terminar la construcción de uno de sus queridos números. Ello convoca a intervenir primero de una manera verbal y luego corporalmente, tomando a “U” en brazos y señalándole que eso no se puede hacer y que si quiere una pieza de “dakís” tiene que pedirla.

Es decir, como señala Carmen Alda (2004): “se trata de tomar las tablas de la ley y mostrar el camino para el pueblo elegido”(p. 6). Sin embargo, no es la primera vez que “U” agrede a compañeros y tampoco es la primera vez que se le prohíbe y se le muestra la ley y sus soluciones posibles. Existe una tendencia a la repetición constante. Por lo tanto, es necesario, vislumbrar cómo a cada ser humano, en el encuentro con el Otro social, le es pertinente resignar ciertos modos de satisfacción pulsional. Si bien “U” logra resignar cierta satisfacción pulsional al momento del juego, cuando se trata de los implementos necesarios para construirlos, no tenerlos y que los tengan otros niños le significa un malestar imposible de soportar. Es decir, hay algo más allá del principio del placer como lo señalaría Freud, que se encuentra anexo a la pulsión de muerte (Freud, 1920).

Entonces, surge la necesidad de entrar en diálogo con los profesionales tratantes de “U” (Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional, Psicóloga) y con supervisora del equipo tratante, para poder de esta manera generar una estrategia que permita favorecer a alumno, maestra y aula. En este sentido, el Rol de Maestro integrador se inscribe en un trabajo interdisciplinario: sin la colaboración de los actores tanto educativos como de tratamiento del paciente, es muy difícil tener un efecto eficaz en la inclusión del alumno integrado. Por eso, si el rol de maestro integrador es enfocarse en producir estrategias y encontrar formas de mediación alternativas, que disminuyan barreras - tanto en el aprendizaje como en la conducta de los alumnos integrados -, éste tiene a su vez que buscar legitimidad y colaboración tanto con la docente en el aula, como con los demás profesionales tratantes, es decir “autorizar(se) a sí mismo, a poder ser un “portavoz” del equipo tratante en el aula escolar.

Volvamos a aquello que moviliza a “U” cada vez que se ocupan unos de sus dakis. Es interesante constatar que “porque hay malestar hay cultura”. Aquello que se ha vuelto insoportable o fuente de malestar, exige una nueva elaboración de alguna solución posible por parte de la cultura. Por ejemplo, en el caso de “U” y su imposibilidad de vincularse con los demás, queda expuesto que un docente, la maestra, se ubica como agente del discurso del amo (Lacan, 1969-70) ordena que juegue con los demás, que deje de jugar con los números (aquello que no sirve para nada), y le ordena, además, no morder y pelear con los demás compañeros.

Sin embargo, el discurso del amo no tiene su producto esperado y “U” resiste o no entiende, ante cualquier amenaza por parte de la maestra. Por consiguiente, esto genera un malestar en los profesionales tratantes y en el aula misma, y es entonces que se comienzan a barajar hipótesis de intervenciones con el fin de menguar dichas conductas. Y es entonces cuando el maestro integrador cumple el rol de portavoz del trabajo del equipo interdisciplinario, puede posicionarse como mediador del discurso del amo por parte de la institución escolar (homogeneizador) y comunicar la singularidad de “U” para con la institución y sus respectivos actores.

Así llegamos al ámbito social-Institucional y su relación con la inclusión de “U”. Podemos vislumbrar que el discurso dominante de inclusión aspira a que la totalidad de los niños con NEE puedan ir a la escuela común. Pero es necesario tener en cuenta que muchas veces, a nivel institucional, no se poseen los mecanismos necesarios para favorecer dicha inclusión. Si bien la figura del maestro integrador es un gran avance, por otro lado siguen habiendo ciertos sesgos a nivel pedagógico e institucional que obstaculizan la inclusión de los niños con NEE.

En este margen de legitimidad es que se inscribe la historia de “U”, en la cual la posibilidad de concurrir a una escuela común, mediado por un dispositivo que acompañe su trayectoria escolar como el maestro integrador, depende de que su maestro integrador logre desarrollar la aptitud y la confianza de autorizarse a sí mismo a intervenir en el aula y en la institución con el alumno integrado. Dicha autorización, si bien sería parte de una iniciativa singular, no es del todo dependiente de su persona, ya que como dispositivo, el maestro integrador cuenta con una legitimidad histórica avalado por las políticas gubernamentales, las cuales deberían también ser reproducidas por las autoridades del dispositivo escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alda, C. (2004). “Sobre las funciones del padre y de la madre”. *NODVS XI, OCTUBRE DE 2004. (pág 2-17)*.
- Freud, S. (1930). “El malestar en la cultura” Vol. XXI. Obras Completas (1992). Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1933[32]). “¿Por qué la guerra?” Vol. XXII. Obras Completas (1992). Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1924). “Más allá del principio del placer” Vol. XIX. Obras Completas (1992). Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1914). “Sobre la psicología del colegial” Vol XIII. Obras Completas (1992). Argentina: Amorrortu editores.
- Lacan, J. (1955-56). Seminario 3. 1º ed. castellana, 1998. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1969-70). El reverso del psicoanálisis. Seminario 17. 1º ed. castellana, 1992. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Lacombe, E. (2004). “Los padecimientos en la infancia y psicoanálisis” Clase N°6 (virtual) en Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio - Educativas, Cohorte 11, FLACSO Argentina.
- Weber, M. (2012). “Economía y Sociedad”. 2 da re impresión castellana, 2012. España: Editorial Fondo de Cultura Económica.

GRUPOS FOCALES CON NIÑOS DE 6TO GRADO, ACERCA DE LA PRODUCCIÓN DE NOTICIAS: CONCEPTUALIZACIONES QUE SE CONSTRUYEN EN UNA EXPERIENCIA DE LECTURA COMPARTIDA

Nakache, Débora; Perelman, Flora; Bertacchini, Patricio Román; Torres, Adriana; Bardoneschi, Leticia Mara
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El siguiente trabajo presenta resultados de la investigación “Lectura crítica de noticias mediáticas de niños de 6to y 7mo grado en contextos escolares” (Programación UBACyT 2017-2019). Se propone extender las indagaciones ya realizadas sobre las prácticas de lectura de noticieros televisivos de niños y niñas. Esta investigación tiene como marco el constructivismo relacional y la teoría crítica del discurso. Se relevan y analizan los datos construidos a partir del intercambio que tuvo lugar en el desarrollo de dos grupos focales. Se trató de un trabajo realizado con 15 niños y niñas de 6to año de escuelas estatales, 8 de una escuela céntrica de CABA y 5 de una ubicada en un barrio desfavorecido de Provincia de Buenos Aires. Los resultados evidencian que las condiciones de interacción propuestas en el marco del grupo focal permitieron a los niños acercarse progresivamente a una lectura crítica de la producción de noticias mediáticas, complejizando sus hipótesis iniciales, avanzando hacia una lectura tras las líneas.

Palabras clave

Conceptualizaciones - Lectura crítica - Noticias - Constructivismo

ABSTRACT

FOCAL GROUPS WITH 6TH GRADE CHILDREN, ABOUT NEWS PRODUCTION: CONCEPTUALIZATIONS THAT ARE BUILT IN A SHARED READING EXPERIENCE

The following work presents results of the research “Critical reading of media news of 6th and 7th grade children in school contexts” (Programming UBACyT 2017-2019). It is proposed to extend the inquiries already carried out on the reading practices of television news programs of boys and girls. This research is based on relational constructivism and critical theory of discourse. The data that is analyzed was constructed from the exchange that took place in the development of two focus groups. It was a work carried out with 15 6th grade boys and girls from state schools, 8 from a central school in CABA and 5 from one located in a disadvantaged neighborhood of the Province of Buenos Aires. The results show that the interaction conditions proposed by the focus group, allowed the children to progressively approach a critical reading of the media news production, making their initial hypotheses more complex, advancing towards a reading behind the lines.

Keywords

Conceptualizations - Critical reading - News - Constructivism

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo presenta resultados de la investigación “*Lectura crítica de noticias mediáticas de niños de 6to y 7mo grado en contextos escolares*” (Programación UBACyT 2017-2019). Esta presentación se propone avanzar sobre los hallazgos obtenidos en indagaciones previas (programación 2010-2012 y 2013-2016). Nuestros objetivos son, por un lado, extender las indagaciones ya realizadas sobre las prácticas de lectura de noticieros televisivos de niños y niñas considerando los cambios en el contexto socio-político de la comunicación mediática y, por otro lado, construir y poner a prueba secuencias didácticas que aborden la lectura crítica de noticias en la escuela primaria.

En esta presentación, nos proponemos focalizar en los resultados obtenidos vinculados con el primer objetivo, en el que abordamos dos grupos focales con niños y niñas de 6to grado de escuela primaria. El análisis y puesta en relación de estos datos con los obtenidos en nuestros proyectos anteriores resulta crucial, dadas las características de nuestro objeto de estudio. Los noticieros televisivos son formatos sumamente volubles a las transformaciones sociales y particularmente a las políticas. De algún modo, constituyen una suerte de mirada editorial de los medios o empresas comunicacionales que expresan su alineamiento o enfrentamiento con las políticas gubernamentales, así como la lógica de alianza y confrontación con diferentes grupos sectoriales. El cambio de gobierno en Argentina de finales del año 2015 implicó una transformación en el escenario político respecto de la década anterior y particularmente en torno de los medios. A escasos días de asumir la presidencia, Mauricio Macri modificó sustancialmente la ley de medios audiovisuales. Tal como expresamos en los resultados obtenidos en nuestros estudios previos (Perelman, Nakache y otros, 2017), el debate social en torno a la denominada “ley de medios” permeó la manera de leer noticieros televisivos y esto se expresaba claramente en las indagaciones realizadas con los niños cuando, por ejemplo, referían a la TV pública como un resorte del gobierno vigente y su confrontación con el noticiero de otro canal. El cambio de escenario político, entonces, requirió volver a explorar qué novedades se producían en este nuevo contexto social y político a la hora de leer los noticieros televisivos.

Por otra parte, el propio formato de noticiero se transformó duran-

te estos años. La hibridación de géneros ha sido cada vez más la matriz comunicacional en la que se organiza la arquitectura de los noticieros televisivos. La necesidad de sostener una audiencia muy fluctuante que accede instantáneamente a las noticias y busca sobre todo entretenimiento, presiona las lógicas de producción de los noticieros y produce formatos novedosos respecto de los que tradicionalmente conocimos durante años. Es por eso, que este nuevo proyecto se inicia reproduciendo el encuadre de los grupos focales realizados en los estudios anteriores, pero seleccionando nuevos noticieros televisivos para leer.

ENFOQUE TEÓRICO E INTERROGANTES

Los medios en la actualidad no solo representan grandes industrias (Buckingham, 2005), también se constituyen en el principal recurso de expresión y comunicación cultural. La relevancia de la lectura crítica de noticias mediáticas en la escuela cobra progresivamente mayor importancia en la medida que niños, jóvenes y adultos están sometidos a un bombardeo inacabable de información (García Canclini, 2004).

Leer un discurso informativo de forma crítica implica admitir que esos textos no son fiel reflejo de los hechos que transmiten, sino que representan una construcción de la realidad producida por uno o varios autores que se desempeñan en las empresas mediáticas y se ubican en una situación determinada (Perelman, Nakache y Estévez, 2013). En este sentido, avanzar en la lectura crítica de los mensajes noticiosos supone visibilizar las condiciones y los mecanismos de selección y producción que utilizan las empresas para crear un verosímil y así posicionarse en el mercado mediático. Los medios no son soportes vacíos sino plenos de contenido y no puede omitirse su análisis al utilizarlos (Nakache y Mastrini, 1998). Por consiguiente, la lectura crítica de las noticias mediáticas resulta fundamental en la formación del ciudadano.

David Olson (1998) caracteriza al lector crítico y analiza su devenir en nuestra cultura a partir de un análisis histórico-social de la lectura. Sostiene que los lectores críticos no sólo atienden al significado de un texto sino también a la forma retórica utilizada por el autor y su intencionalidad. Perelman et al. (2016) plantean que, desde un punto de vista psicológico, la lectura crítica compromete una actividad cognitiva dirigida a reconstruir las intenciones de los productores y desentrañar los lectores supuestos a los que se dirigen. Citando a Bourdieu (1997), apuntan a que dicha actividad requiere de reconocer que las empresas mediáticas son instituciones que pertenecen a determinados grupos de poder al interior del campo social y que construyen la realidad de lo social desde el plano discursivo con una doble intención en permanente conflicto: finalidad informativa, “de hacer saber” y finalidad de captación, “de hacer sentir” (Charaudeau, 2003).

El noticiero televisivo es el género que hibrida una diversidad de formatos televisivos. Se caracteriza por una agenda temática que configura la mirada acerca de la actualidad, presentada como “menú”. Para ello realiza una división de los acontecimientos en pequeños fragmentos que responden a lo cotidiano del espacio público, pero que, en realidad, es una fragmentación acordada del mundo mediático, impuesta como pensamiento único, acerca de los acontecimientos del mundo (Charaudeau, 2003).

Desde el constructivismo relacional y la teoría crítica del discurso, marco de nuestra investigación, entendemos que el conocimiento de los procesos de producción de las noticias mediáticas, en tanto apropiaciones del mundo social, se elaboran modulados por las prácticas sociales, las que son indisolubles de la transmisión de creencias sociales que las mediatizan (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010). Es decir, que las prácticas de lectura de los sujetos tendrán que ver con sus prácticas sociales y su acceso al capital cultural. De allí que pensamos la importancia del lugar de la lectura crítica en la escuela.

Promover un espacio de lectura compartida de textos mediáticos implica tener en cuenta que la interacción entre el texto y el lector supone procesos constructivos a partir de las prácticas sociales que los niños han tenido en sus intercambios sociales con los medios. Nuestro supuesto es que la discusión colectiva o en pequeños grupos, en este caso los grupos focales, puede enriquecer la comprensión al posibilitar la interacción con las interpretaciones realizadas por los demás. En la participación grupal se ven obligados a argumentar, reflexionar y revisar las contradicciones lógicas de sus ideas en relación con el texto y con los otros interpretantes, lo cual contribuye al pensamiento crítico.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de naturaleza exploratoria cuyo diseño consiste en un estudio cualitativo de casos. Para abordar la perspectiva de los sujetos, se realizaron dos grupos focales en los que han participado 13 alumnos de 6° grado de escuela primaria de distintos sectores sociales: 8 niños y niñas de una escuela céntrica de CABA y 5 de una escuela en un barrio desfavorecido de Provincia de Buenos Aires. Se presentaron 2 noticieros no actuales ya que, suponíamos que esto propiciaría la distancia necesaria para convertirlos en objetos de conocimiento a ser dilucidados. Los noticieros pertenecían al mismo día y horario. La consigna fue: “*Vamos a mirar juntos estos noticieros y luego vamos a conversar sobre lo que vimos*”. Se generó una situación muy probada en lectura literaria: la lectura completa y la creación de un espacio de intercambio (Colomer, 2005). Este tipo de lectura permite a los niños contrastar la suya con la de otros, en el proceso de construir sentido. En el intercambio grupal, se ha utilizado el método clínico crítico (Piaget, 1984) para ahondar en el punto de vista de los niños. En cada grupo focal participaron, además de los estudiantes, tres o cuatro investigadores, en roles de observadores y entrevistadores. Estos intervinieron de diversas maneras: entre otras, promovieron la interacción grupal, solicitando justificación de las aseveraciones, retomando ideas divergentes para favorecer el despliegue de argumentaciones, presentaron contra ejemplos e invitaron a volver sobre fragmentos del noticiero para contrastar hipótesis o para ponerlas en consideración. En el transcurso de la lectura, se propició que los estudiantes tomaran nota para que sirviera de soporte de los intercambios posteriores.

RESULTADOS

Aproximaciones a los noticieros

Comencemos por plantear que, contrariamente de lo que se suele pensarse, los niños y las niñas conocen los noticieros televisivos y

con frecuencia los observan en sus casas. En el caso de los participantes de estos grupos focales, tal como en los de proyectos anteriores (Perelman et al., 2016), la información fue relevada en una encuesta previa, en la que advertimos que, ante la pregunta *¿ves noticias?*, todos contestaban afirmativamente, siendo la TV el soporte habitualmente utilizado. Estos datos nos parecen relevantes, ya que dan cuenta que los sujetos se acercan a los noticieros presentados con conocimientos previos sobre este objeto, construidos en sus prácticas sociales cotidianas.

La apertura del intercambio posterior a la lectura de los noticieros se realiza de manera abierta: “¿Qué vieron?”, donde se trata de explorar los contenidos que espontáneamente el grupo prioriza aportar en la conversación.

La indagación continúa a partir del análisis de ambas aperturas: “¿Cómo empiezan los dos noticieros? ¿Por qué creen eligen empezar así?”. En este caso se trata de proponer intencionalmente un contraste entre materiales que supuestamente expondrían los mismos hechos noticiables pero que, habitualmente (y en el caso de los noticieros analizados también), no eligen iniciar del mismo modo. La “venta” (como se la denomina en la jerga periodística) de cada noticiero despliega más el estilo con el cual cada programa se vincula a su audiencia, que la jerarquización misma de la agenda noticiosa del día.

Fue entonces, a partir de la invitación a leer estas aperturas, que comenzaron a surgir, no sólo la descripción de lo visto, sino también el impacto emocional que los contenidos les generaban. Así, en un grupo manifestaron sentir miedo ante la música con que *Telenueve*, vinculaba la noticia del atentado en un recital de Manchester, dado que los remitía a una película de terror. En el otro grupo, plantearon que el mismo noticiero y sus dichos acerca del “ataque sangriento” los hacía poner nerviosos.

La lectura compartida de los noticieros y las intervenciones de los investigadores permitió que estas interpretaciones surgieran entre los estudiantes, y a su vez, se abriese la posibilidad de tomarlos como objeto de análisis, más allá del contenido de las noticias.

La selección de noticias

La presentación de los noticieros y la posibilidad de releer conjuntamente el comienzo de cada uno, permitió que los niños iniciaran la reflexión no sólo sobre el tratamiento de las noticias, sino también sobre las decisiones que los medios toman en la selección.

Investigadora: ¿Por qué habrán elegido esas noticias en los noticieros?

Virginia: Porque son más interesantes que lo de Cristina y que lo del jugador (risas).

Nahuel: (Risas) Exacto.

Theo: Porque pasó recientemente.

Virginia: No, porque es más interesante (risas).

Lucio: Porque es una polémica muy grande sobre eso.

Nahuel: Es como que es más interesante porque es como que ¡uh! ¿qué va a pasar ahora, seguirán atacando?

Virginia: Es como que es más importante.

Observamos que los estudiantes destacaron aspectos centrales vinculados con la selección de los contenidos noticiosos: la actualidad, el interés, la polémica, la importancia. La comunidad del de-

bate, como veremos, permitió problematizar las argumentaciones iniciales y construir nuevas hipótesis.

Theo: Lo de Manchester, es más importante para la familia esa que...

Nieves: Que está sufriendo.

Virginia: Es verdad.

Investigadora: Y si es más importante para la familia que lo sufrió, ¿por qué les parece que en los dos noticieros, como ustedes dicen, aparecen seleccionadas estas noticias? ¿Porque es importante para alguien más, además de la familia?

(...) Theo: Es una precaución.

(...) Investigadora: Por precaución. O sea que el noticiero estaría presentando estas noticias por precaución. ¿Por qué otro motivo más?

Nahuel: Porque aparte, vende más. Porque va a vender más que hubo un ataque terrorista en tal sitio, que sí, qué sé yo...

En principio se advierte una idea ingenua, que sostiene a los noticieros como benefactores, en tanto, a la hora de elegir qué mostrar a los televidentes, optarían por aquello que sirve de “advertencia” sobre posibles peligros, a modo de cuidado de la población. Sin embargo, la posibilidad de advertir otras intencionalidades, habilitó a que uno de los alumnos señalara el interés económico de los medios. Precisamente, el interés por ofrecer contenidos que puedan “vender más” a la audiencia.

En el otro grupo focal también se planteó el problema de la selección de noticias al hipotetizar acerca de las razones de la diferencia en el comienzo de los noticieros vistos.

Investigadora 1: ¿Y qué les parecieron las dos maneras de empezar?

Lucia: Tratan de hacerlo distinto.

Irupé: Para no tener igual, la misma historia

Gabriel: Creo que un noticiero, creo que era para él lo más importante lo de [el atentado en] Manchester, y el otro decidió empezar con algo más deportivo (...). Para que no se parecieran los noticieros.

(...) Investigadora 2: ¿Y quién decide qué ponen, al principio, con qué empiezan?

Gabriel: ¿La conducción?

Francisco: El conductor.

Investigadora 2: A ver, una cosa es el conductor, el que vemos ahí, y otra cosa es la conducción. ¿Qué sería la conducción?

Gabriel: El jefe.

Investigadora 2: ¿Hay un jefe?

Francisco: ¿Uno solo?

Gabriel: Los jefes.

Algunos chicos plantearon inicialmente que la selección realizada por los medios tendría que ver con una cuestión de “gusto”. También vincularon esta selección con el objetivo de diferenciarse, en el sentido de que un noticiero no podría ser igual a otro, y por este motivo realizarían ciertas acciones de “vigilancia” entre medios para no repetirse. Fue la pregunta sobre quién decide la selección la que dio lugar a pensar en que habría un responsable de ello, comenzando por los conductores del noticiero, para luego advertir la existencia de uno o varios “jefes” quienes deciden qué noticias se incluyen y cuáles quedan por fuera. Esta complejización del proceso de producción de las noticias la hemos observado en grupos focales anteriores (Perelman et al., 2016), pero a diferencia de los grupos analizados en la presente comunicación, en dicha

oportunidad habíamos hallado que los estudiantes incluían actores externos a los medios, como “gobernadores” y “presidentes”. En este caso aparece más como cierta organización jerárquica al interior de cada medio.

Información y espectacularidad en las noticias

Tal como señalamos en el primer punto, los niños reconocen al examinar más detenidamente los noticieros, la espectacularización que registra el tratamiento de las noticias. Por ello, el pedido por parte de los investigadores de realizar una analogía entre el noticiero y otros géneros que conocen, dio lugar a que los estudiantes advirtieran algunos aspectos que hasta el momento resultaban invisibles para ellos:

Francisco: Si es cosa de asesinatos, parece más una película de terror. Depende cuándo lo muestren. Si es de noche, es más de una película de terror. Pero no debería ser, eh...

Investigadora: ¿Y por qué se parece a una película de terror?

Gabriel: Porque, por ejemplo, informan de noche, que hay un asesinato, agarra alguien con un hacha y empieza a matar a toda su familia, y eso ya es...

Francisco: O sea, ya viene más de película de terror.

Investigadora: Pero, ¿el noticiero lo hace como una película de terror, con la música...?

Gabriel: Lo hace informativo (...)

Investigadora: Parece un texto informativo.

Francisco: Parece las dos.

Investigadora: Las dos.

Gabriel: Informativo de terror.

Al inicio, Gabriel manifestaba que la música de los noticieros le provocaba miedo. Pero la posibilidad de tomar distancia y reflexionar sobre la maquinaria mediática, sus mecanismos y sus intenciones, dio lugar a que pudiera advertir que el noticiero apela a estrategias ficcionalizantes (“parece un texto informativo de terror”) como una manera de generar ciertos efectos en la audiencia. Esta reflexión comenzó a permitir, que Gabriel y otros niños pudieran a tomar conciencia de que hay una intencionalidad en la construcción de la noticia más allá de transmitir información.

Las funciones informativa y de captación de los medios

El intercambio en los grupos focales y las intervenciones del equipo investigador llevaron a que algunos niños pusieran en cuestión la idea de que el único propósito de los medios de comunicación era informar, avanzando hacia ideas vinculadas con otro propósito: el de captación.

Investigadora: ¿Por qué creen que deciden mostrar así la noticia [sobre el atentado en Manchester], con las voces de los conductores?

Inés: Para que a la gente le dé curiosidad, le dé más... para que a la gente le importe la noticia y se quede a verla para que vea qué sucedió, qué pasó y eso.

Investigadora: ¿Y vos qué decías Theo, para qué?

Theo: Para que (...) entiendan más

En este fragmento observamos que la pregunta acerca del motivo por el cual “deciden mostrar así la noticia” dio lugar a que una alumna comience a pensar en la intención de generar curiosidad

en la audiencia, y “se quede a verla”. Parece interesante cómo, al mismo tiempo, otro de los chicos, Theo, sostiene una mirada más ingenua, otorgando a los medios una función exclusivamente informativa. En el siguiente fragmento veremos cómo siguió el debate.

Investigadora: Bien, ¿algo más? ¿Algo más que hayan visto que usan los noticieros para mostrar las noticias?

Malena: Suspense.

Investigadora: Suspense, ¿por qué decís suspense, qué te hace pensar eso?

Malena: Porque en uno decía lo que más o menos pasaba, pero después pasó un largo tiempo, y seguían con el mismo tema.

Investigadora: ¿Vos decís que ellos estarían manejando cierto suspense para darte la noticia?

Malena:: Sí.

Investigadora: ¿Qué piensan los demás?

Nahuel: También, porque eso también mantendría más a los televidentes como pegados.

Virginia: Pegados a la tele.

Theo: Esperando a que venga...

Ines: Lo usan para informar y también para tener más gente que los vea.

Es así como los estudiantes comienzan a vincular los modos de producción de las noticias con la intencionalidad de captación de público. Más precisamente, ubican recursos tales como el uso del *suspense* y la *espera*, para lograr como objetivo la captación de *más televidentes*, y mantenerlos *pegados* a la pantalla.

REFLEXIONES FINALES

En las indagaciones realizadas, se observó que los grupos focales se constituyeron en un doble instrumento. Permitieron, por un lado, profundizar en la exploración de las conceptualizaciones de estudiantes del 6to grado de la escuela primaria respecto de la producción de noticias; y por otro lado, se convirtieron en espacios de construcción de conocimiento para los sujetos participantes.

A modo de síntesis, hallamos que los estudiantes eran consumidores de noticieros televisivos, y desde los conocimientos construidos en esas prácticas sociales se acercaron e interpretaron los noticieros que fueron objeto de análisis en los grupos focales. Analizamos que la discusión grupal y las intervenciones de los investigadores posibilitaron la reflexión sobre mecanismos y estrategias de los noticieros que en un primer momento no habían sido consideradas por los niños. Así, la dinámica de estos intercambios grupales permitió avanzar en la toma de conciencia acerca de las estrategias de los noticieros que en un primer momento remitían simplemente a sensaciones de “miedo” y “nervios”.

También analizamos que a lo largo del debate grupal complejizaron su conceptualización acerca del proceso de producción de las noticias, hipotetizando acerca de la diversidad de puntos de vista, y sobre los responsables de la producción (conductores, jefes). Como señalamos, a diferencia de lo aquí presentado, en grupos focales realizados antes de diciembre de 2015, hallamos que la complejización del proceso de producción de noticias incluía para los estudiantes la participación de “gobernadores” y “presidentes”, así como también se vinculaba a la TV pública con el gobierno, en confrontación con otros medios (Perelman et al., 2016). Nos pre-

guntamos si esta diferencia se podría relacionar con el cambio de contexto político respecto de los medios de comunicación. Dado que, en la perspectiva constructivista que asumimos, la transformación del objeto implica siempre cambios en el tipo de interacción que los sujetos tienen con ellos y de modo inmanente a esta relación, construyen sus ideas.

En la participación guiada observada en los grupos focales, pudieron comenzar a distinguir entre una función informativa de los noticieros y una de captación de audiencia. La reflexión sobre esta última pareció posibilitar la sospecha y relativización del rol exclusivamente informativo de los noticieros.

Los avances señalados, como ya hemos analizado en comunicaciones anteriores (Perelman, Nakache y otros, 2017), son un punto de llegada posibilitado por las condiciones de interacción promovidas en los grupos focales. De este modo se confirma nuestro supuesto de que la discusión colectiva podía promover el avance en la lectura crítica de las noticias mediáticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Anagrama: Barcelona.
- Castorina, Barreiro y Carreño (2010). *El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual*. En: Castorina, A y Carretero, M (eds.) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: FCE.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Nakache, D. y Mastrini, G. (1998). *La investigación para la producción de medios escolares*. En: Producción de Medios en la Escuela. Reflexiones desde la práctica. CPCyE. SED. GCBA. UNESCO.
- Olson, D.R. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelos: Gedisa.
- Perelman, F., Nakache, D. y V. Estévez (2013). *Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias*. En: XIX Anuario de Investigaciones. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA, 363-373.
- Perelman, F., Nakache, D., Díaz, S., Glaz, C., Lumi, A. y Torres, A. (2016). *Lectura compartida de noticieros televisivos: Construcción de hipótesis en niños de 6to grado*. En: XXII Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, 168-178.
- Perelman, F., Nakache, D. y otros (2017). *Lectura crítica de las noticias: de la investigación psicológica a la investigación didáctica*. En: Memorias IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 219-223.

APRENDIZAJES EN LA PRÁCTICA DOCENTE SOBRE CONVIVENCIA Y AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Néspolo, María José

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se contextualiza la elaboración de tesis de maestría en Psicología Educacional “Conceptualizaciones de los profesores de escuelas secundarias acerca de la autoridad y su relación con las prácticas docentes”, dirigida por Cristina Erausquin. En la investigación se busca identificar y describir las conceptualizaciones que sobre la Autoridad Pedagógica construyen los Profesores de Escuelas Secundarias. El marco conceptual se sustenta en el pensamiento de Vygotsky, se articulan categorías del Enfoque Socio-Cultural (Rogoff, Wertsch), la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, Daniels), la perspectiva contextualista del cambio cognitivo (Rodrigo). Se recorren desarrollos teóricos que abordan la Educación en la perspectiva de Transmisión e Inclusión, Educación Emancipadora; la Escuela como contexto institucional histórico-cultural, sus transformaciones, crisis y potencialidades; el Trabajo Docente, la Autoridad Pedagógica. Los resultados que se presentan en este trabajo identifican y describen que aprendizajes son significados y narrados por los profesores de educación secundaria en los cuestionarios sobre experiencias de intervención en situaciones problema en los que la Autoridad Pedagógica estuvo en juego. Se describe la participación en Taller de reflexión, en cuanto enriquece perspectivas de análisis, suscitando re-significaciones, giros o re-configuraciones de conceptualizaciones y de intervenciones profesionales ante problemas situados, como aprendizaje expansivo del conocimiento profesional disponible.

Palabras clave

Autoridad pedagógica - Reflexión sobre la práctica - Aprendizaje expansivo.

ABSTRACT

LEARNING ABOUT COEXISTENCE AND PEDAGOGICAL AUTHORITY IN TEACHER'S PRACTICE

Within the frame of the thesis “Conceptualizations of the high school teachers about the authority and its relationship with the teachers training”, directed by Cristina Erausquin. The conceptual framework is sustained by Vygotsky's thinking. The Socio-Cultural Approach categories (Rogoff, Wertsch) and the Theory of Historical-Cultural of the Activity (Engeström, Daniels) are articulated with the contextualist perspective of the cognitive change (Rodrigo). Theoretical developments that engage the Education in the Transmission and Inclusion perspective, Emancipatory Education; the school as a historical-cultural institutional context, their transformations, crisis and possibilities of the current scenario, the Teacher's Work, the Pedagogical authority, it's construction and crisis, are all analysed through. The results identify and describe learnings meanings and

narrated by high school teachers in questionnaires about Pedagogical authority. The workshop participation enriches the analysis perspectives raising re-significations, twists or conceptualizations about pedagogical authority re-configurations and the professional interventions on situated problems such as the expansive learning of available professional knowledge.

Keywords

Pedagogical authority - Reflective practice - Expansive learning

Presentación y metodología

El presente trabajo se incluye en el contexto de la elaboración de tesis de maestría en Psicología Educacional “Conceptualizaciones de los profesores de escuelas secundarias acerca de la autoridad y su relación con las prácticas docentes”, dirigida por Cristina Erausquin y se enmarca en indagaciones realizadas en el Proyecto de Investigación UBACYT 2016-2019, “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”, dirigido por Prof. Mg. Cristina Erausquin

La investigación plantea un estudio cualitativo y un abordaje exploratorio y descriptivo. Se eligen como unidades de análisis, las *Conceptualizaciones* sobre la Autoridad Pedagógica y los *Modelos Mentales Situacionales* de intervención en situaciones problemas vinculadas ella, de profesores de tres Escuelas de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Se administran cuestionarios *sobre Situaciones Problemas de Intervención Educativa* (adaptación Néspolo Erausquin, 2017) donde se indaga acerca de situaciones los agentes, objetivos, acciones y herramientas así como el aprendizaje atribuido a esa experiencia. También se administraron cuestionarios *sobre Autoridad Pedagógica* (Néspolo Erausquin, 2016); Se desarrolla, en una de las escuelas, un *Taller de Reflexión sobre la Práctica*, (Schön, 1992), con la metodología *investigación-acción* (Carr y Kemmis, 1988), en los que se exploran concepciones, perspectivas y sentidos; se re-visitan experiencias educativas, revisando los conocimientos activados, contrastando con otros conocimientos disponibles. Se administra un cuestionario post taller *sobre la Práctica y la Experiencia desarrollada en el Taller* (Néspolo, Erausquin, 2017).

Las prácticas de enseñanza desde una perspectiva amplia, suponen reconocer en el trabajo docente su carácter político, institucional, colectivo y transformador, en tanto está destinada a la producción y circulación social del saber que pueda asegurar a todos, los derechos educativos, sociales y políticos que les corresponden. La enseñanza “asume la responsabilidad social de

lograr que todos los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población. El trabajo docente está entramado en un medio cultural y en tanto práctica social está mediada por significaciones y construcciones cognitivas situadas. A partir de los desarrollos vygotksyanos, Leontiev (1978) y Engeström (2001) plantean la actividad como unidad de análisis para la investigación del desarrollo tanto de las “prácticas de intervención sobre el aprendizaje en las escuelas, como de la construcción del conocimiento y competencia profesional de agentes socio y psico educativos” (Erausquin 2014:176). Desde esta perspectiva, la escuela puede pensarse como sistema de actividad colectivo en su tercera generación (Engeström, 2001). En las escuelas, se construyen y utilizan conocimientos para resolver problemas cotidianos como los vinculados con la autoridad escolar; estos se componen de conocimientos científicos, conceptos explícitos, conocimientos del sentido común, no sistematizados e implícitos, conceptualizaciones, y modelos mentales situacionales que pueden ser abordados desde la perspectiva contextualista del cambio cognitivo (Rodrigo).

En trabajo anterior se presentaron las categorías de análisis sobre Conceptualizaciones y Prácticas de Autoridad Pedagógica que despliegan los profesores de escuelas secundarias. En este trabajo se abordan algunas conclusiones sobre la caracterización de los procesos de aprendizaje de la experiencia y apropiación de sentidos en el marco, en primer lugar de la reflexión sobre la práctica en las narrativas producidas en el Cuestionario sobre *Situación Problema donde la Autoridad Pedagógica estuvo en juego* (adaptación Néspolo Erausquin, 2017) y posteriormente se plantean conclusiones en relación a los aprendizajes que tuvieron lugar en el marco del *Taller de Reflexión sobre la Práctica Profesional* llevado a cabo durante dos encuentros con profesores en una de las escuelas abordadas en la investigación. También se tiene en cuenta las respuestas al *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica y la Experiencia desarrollada en el Taller* (Néspolo, Erausquin, 2017).

En relación al aprendizaje por la escritura, se tiene en cuenta que construir narrativas es poner en palabras la experiencia vivida, relatar situaciones, contar historias, sus acontecimientos, personajes, escenarios; es decir, lo que sucede en la escuela y los que les sucede a los actores educativos, incluyendo al relator. Relatar una experiencia implica re-visitarla, para descomponer y re-componer sus elementos, problematizándola. Esto ofrece una oportunidad para que, a partir del análisis de la situación, se pueda elaborar en el contexto de escritura proposiciones sobre acontecimientos, intervenciones y actores en la experiencia, promoviendo la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992) La escritura a partir de los cuestionarios, en la presente investigación, se reveló como metodología útil para poner de relieve significados, sentidos y perspectivas, mostrando inconsistencias, contradicciones, coincidencias y articulaciones entre conceptualizaciones sobre autoridad y narrativas sobre las prácticas vinculadas a ella. Por otro lado el Taller de Reflexión sobre la Práctica, una estrategia metodológica de investigación -acción con la que se apunta a la puesta en cuestión de representaciones y significados asumidos, para habilitar procesos de diálogo, construcción de redes inter agenciales universidad-es-

cuela para la reflexión sobre la acción, la problematización y construcción de saberes y prácticas.

Resultados

En las tres escuelas, se observa coincidencia en que los profesores focalizan el aprendizaje de la experiencia vinculado a lo relacional y emocional, y se refieren aspectos contextuales inmediatos, en el sentido del momento de emergencia y sus circunstancias -este alumno, este grupo, en este caso-, como por ejemplo, “en este problema aprendí que resultó el diálogo, que los chicos necesitaban ser escuchados”. Estos aspectos no se articulan, explican o analizan apelando a conceptos y conocimientos profesionales, sino que se circunscriben en general a lo emocional. Tampoco se ponen en juego articulándolos a acciones pedagógicas, para que las mismas actúen en la “metabolización pedagógica de conflictos” (Meirieu, 2008) a través de conceptos re-contextualizados en relación al acontecimiento subjetivo-situacional.

En el aprendizaje, hay escasa referencia a articulaciones de las situaciones-problema o de las intervenciones, tanto con conocimientos de la disciplina, como con otras dimensiones del saber profesional como la gestión institucional, la dimensión psico-social y política-filosófica de la educación, y sobre todo, los saberes pedagógicos. Puede plantearse en relación con la formación profesional, una modalidad de aprendizaje que se vincula con la reproducción rutinaria y acrítica de prácticas, que aunque se visualicen poco efectivas, quedaron naturalizadas y disociadas o desarticuladas de aprendizajes, que a su vez se circunscriben a esferas socio-afectivas más próximas al sentido común.

Puede bosquejarse que frente a los procesos de des-institucionalización (Dubet, 2010), de la pobreza, el desempleo, la fragmentación social, expulsión y destitución imperantes en diversos contextos (Duschatzky y Corea 2002), así como el derrumbe de autoridades tradicionales y transformaciones en el papel del adulto (Arendt, 1996); los docentes se centran en aspectos emocionales como alternativas frente a la incertidumbre, la desprotección, la inestabilidad, la fragilidad y la precariedad, en la búsqueda de una reorganización de las prácticas sociales y culturales. Este aspecto también es vislumbrado por el Director de la Escuela en el marco del taller, expresando que es un problema que el docente ante los conflictos responde desde lo emocional y desconoce la normativa. En esta observación, se subraya una desarticulación no sólo con conocimientos disciplinares, académicos y pedagógicos, sino además normativos. Es decir, se observa un desacople respecto del saber referido a la propia organización, o desde otra perspectiva, respecto del sistema de actividad en el que se está inserto. Lo descrito se relaciona con la escisión del docente respecto del sistema social, la individualización y la actuación en soledad. (Néspolo, 2017).

Esta disociación no pone en tensión la reproducción de un “saber por defecto” (Terigi, 2013) automático y habitual y puede relacionarse con el peso en la educación media de tradiciones o modelos docentes (Diker y Terigi, 2008). Entre ellas, la tradición normalizadora y civilizadora plasmada en las intervenciones orientadas al disciplinamiento en relación al ejercicio de la autoridad; la tradición academicista en donde prima la visión del docente como experto en su campo disciplinar o ciencia; y la tradición eficientista

sobre la práctica, planteando al maestro o profesor como técnico que sigue un guión diseñado por expertos, y quedando a la espera de respuestas prediseñadas que vendrían de la mano de la capacitación. En estas tradiciones, el docente no es visto como un constructor crítico de un saber sobre su práctica profesional, sobre intervenciones, contextos, condicionantes y redefiniendo motivos. Las condiciones de trabajo docente generadas históricamente, no promueven espacios y oportunidades para el trabajo colaborativo, la reflexión sobre la práctica, la adquisición de conocimientos y las experiencias de innovación que contribuyan a generar saber pedagógico situado; y entre otras transformaciones actuales, lejos de contribuir al desarrollo profesional, alientan la desprofesionalización. (Tedesco y Terigi, 2002).

En cuanto al sujeto del aprendizaje, en los relatos producidos en el marco de la investigación actual, además de ser individualizado, no es aprendizaje con otros, con pares, profesores, preceptores o directivos, construido colectivamente. Cuando aparecen otros actores, se refieren a aprender con los alumnos pero no es un aprendizaje juntos, con reciprocidad sino se asocia a un sujeto desplazado de aprendizaje: “aprendí que los alumnos aprendieron”, un corrimiento o punto de fuga a la posición más tradicional: el docente como sujeto de enseñanza-el alumno como sujeto de aprendizaje. En el análisis de la participación en el Taller de Reflexión sobre la Práctica, se observaron giros significativos en la conceptualización de la autoridad pedagógica, así como en prácticas de intervención en problemas vinculados con la AP. La primera consideración reside en que la actividad regulada colectivamente (Leontiev, 1984), en el marco de los encuentros del Taller de Reflexión sobre la Práctica, permitió ubicar dos aspectos centrales, que pueden señalarse en relación a estos giros. Por un lado, la posibilidad de la dialogicidad (Bakhtin, 1982) al dar lugar, oportunidad para el encuentro escuchando voces y perspectivas. Reunirse con otros profesores, construir “entramado” (Cazden, 2010), en un espacio de “encuentro de mentes”, de discursos, perspectivas, posicionamientos y conocimientos, permite conectar, desbloquear y producir modificaciones en el conocimiento como parte y producto de la actividad, que se realiza en un escenario compartido. Oportunidad de un taller que se transforma en la posibilidad de construir un discurso colaborativo, de búsqueda y construcción de significados diversos y plurales, en actividades orientadas a objetivos que se negocian y redefinen. Una oportunidad que genera condiciones para recrear sentidos y re-conceptualizar en una zona de construcción social de conocimientos, de aprendizaje situado a partir de la implicación, interacción y participación.

Un factor central para relacionar con los giros es la posibilidad de historizar, recuperar aspectos de la práctica cotidiana y de la propia formación. La apertura a este trabajo consistió en una dinámica inicial que invitó a recuperar la memoria de alguna figura significativa como autoridad pedagógica de la propia biografía escolar o de la trayectoria profesional. Aquí se apeló no a un conocimiento teórico sino a recuperar una perspectiva holística, más integral, al recuperar la vivencia como unidad afectivo- intelectual de una experiencia que no puede explicarse por fuera del lazo social y cultural (Vygotsky, 1996). Esta actividad revierte la escisión clásica emoción/ cognición, restituyendo la unidad de la vivencia en el centro de la esce-

na de la práctica profesional, para en estas condiciones revisitar y analizar las situaciones- problema socializadas por los profesores. En el segundo encuentro, se trabajó en la construcción colectiva de nuevas herramientas y nuevas formas de trabajo.

Puede plantearse la apertura al trabajo en “comunidad de práctica” (Lave y Wenger, (1991), la invitación o la propuesta de armar una trama intersubjetiva de interacción gradual y creciente, que posibilite aprendizajes como apropiación participativa (Rogoff, 1997) a través de la implicación en actividades compartidas. El aprendizaje situado permite el tránsito de una participación periférica legítima a una participación más plena. En esta experiencia, comienza con la negociación de los objetivos y motivos del encuentro, que si bien empiezan difusamente en términos de “aprovechar la jornada”, se comienzan a perfilar gradualmente en relación a apoyarse en las intervenciones, tener criterios comunes en relación a la convivencia escolar y luego en la posibilidad de construir acuerdos, propuestas para el abordaje o proyectos en común. En este sentido, se observa durante los encuentros el compromiso y la búsqueda de un repertorio compartido de discursos y acciones. En este camino, se recuperan intervenciones, estrategias y herramientas construidas individual o colectivamente.

Historizar y resituar la vivencia, junto con la dialogicidad, operó contra la escisión del sujeto respecto de la comunidad de práctica y el encapsulamiento; contribuyó a la aparición de nuevas perspectivas, movimientos, dudas y cuestionamientos. Como resultado se *moviliza* la conceptualización de la autoridad que se observó en las respuestas a los primeros cuestionarios, que dieron lugar a la construcción de categorías de análisis de la AP como Acción - Atributo - Respeto- relación del o hacia el docente con prácticas mayormente dirigidas a disciplinar. (Néspolo, 2017) La centración unilateral en la figura del profesor, al conceptualizar la AP, se modifica y aparecen otros elementos cuando se enriquece en el diálogo con otros profesores en comunidad de práctica. Aparece la reciprocidad, el compromiso con el estudiante y la acción referida al estudiante en términos de aprendizaje, proyectos, trabajo, crecimiento y desarrollo personal, lo que responde a los planteos de Arendt, (1977), Kojève (2004) y Rancière (2003).

Tanto los registros etnográficos de lo acontecido en el taller como las respuestas elaboradas en los Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica y la Experiencia desarrollada en el Taller, dan cuenta de diferencias cualitativas en dirección a un enriquecimiento de la profesión, compatible con el “giro contextualista o situacional” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002, Erausquin, 2015). Puede plantearse que la relación planteada por los profesores en los Cuestionarios sobre Situaciones- Problema entre conceptualización de autoridad y poder disciplinario (Néspolo, 2017); en el contexto de crítica (Engeström, 1991), se modifica y los profesores esbozan la autoridad en términos emancipatorios, en el sentido de habilitar procesos de subjetivación, aprendizaje, trabajo, dar la palabra. Este giro respecto de la conceptualización de AP, implicó el diálogo grupal en el desarrollo del taller en el cual se problematizó la autoridad pedagógica, poniendo en juego tensiones entre puntos de vista diferentes desde la historia personal, la historia institucional, y los diversos lugares en la comunidad escolar respecto de la división de tareas. A partir de visualizar contradicciones, se

emprende el trabajo de articular nuevas perspectivas, conceptos y teorizaciones. La construcción de entramados (Cazden, 2010) resulta imprescindible para entender la cognición distribuida (Cole y Engeström, 2001): el conocimiento se extiende entre las personas, las herramientas utilizadas y su historización, las estrategias, los marcos organizacionales, las normativas, los diseños curriculares, las orientaciones pedagógico- didáctico, entre otros. A partir de la existencia de entramados, y de la polifonía y las contradicciones (Engeström 2001a), se posibilita la toma de conciencia, al re- conceptualizar el objeto y motivo de la actividad; se abre una zona de construcción de conocimientos (Vygotsky, 1934).

En relación a los agentes de intervención especialmente, todos los relatos expresan la necesidad vislumbrada o evaluada, de pasar de una intervención individual al “trabajo en equipo”, lo dicen de forma diversa, como: “el acompañamiento de todo el equipo docente”, “trabajar colectivamente”, “trabajar con otros docentes”, “trabajo colaborativo”. La experiencia del trabajo colectivo afrontando problemas-temas de la práctica profesional devela a los participantes, la potencialidad de armar comunidad para romper el encapsulamiento, como estrategia para la búsqueda o construcción de respuestas a problemas situados. Resulta importante que señalen las condiciones necesarias para concretar estas iniciativas; en el sentido, de condiciones del contexto. Barreras económicas, el pluriempleo de los profesores, burocráticas, de gestión de políticas educativas, además de los modelos y tradiciones del ejercicio de la docencia a de-construir; pueden contarse entre las causas que obturan la concreción de estos proyectos en las escuelas.

En relación a las herramientas, se problematizaron algunos usos de las normativas presentes en el régimen de convivencia y que hacen a aspectos objetivados del orden disciplinario (Dubet, 2006). Se revisibilizaron herramientas, no vinculadas hasta entonces con posibles intervenciones; las que se re-conceptualizan y articulan con propuestas centradas en la enseñanza para producir giros no sólo en los docentes, sino también en los estudiantes, con respecto a su propio aprendizaje y su participación en la escuela. Así se nombran la radio escolar, el teatro, las salidas, junto con formas participativas de construcción de convivencia como: Acuerdos Institucionales de Convivencia, Consejo de Convivencia, Centro de Estudiantes. También se presentifica un “giro contextualista” en relación al tipo de intervenciones y acciones, orientadas a trabajar el conflicto desde la enseñanza, promoviendo nuevos aprendizajes y apareciendo acciones dirigidas, a sujetos no individualizados ni disociados de la comunidad escolar, como “el grupo, para que haya aprendizaje”, “que el grupo pueda reflexionar y analizar críticamente”.

En las respuestas e intervenciones durante el taller, se advierte la necesidad de ampliar los límites temporales de la intervención, o trabajar a largo plazo; lo que contribuye al desarrollo de actividades con sentido estratégico (Erasquin et. al 2011), que buscan superar la inmediatez y la urgencia en la acción. Junto a ello, se advierten procesos de re-negociación de algunas acciones relativas a la división del trabajo (Engeström 1987), que el director expresa concretamente: “la falta de tiempo es un problema y vamos a tener que pensar la forma acordar reuniones y de acompañar a los estudiantes. Mi idea es fortalecer la autoridad de los docentes para que intervengan. Comparto la idea de que la autoridad se construye colectivamente”.

Algunas reflexiones

La propuesta en el encuentro, en tanto investigación -intervención, fue, a partir de armar tramas relacionales, recuperar voces y puntos de vista en el debate y la reflexión crítica sobre problemas e intervenciones; promover a partir de la inter-agencialidad y la historización (Engeström, 2001), la expansión del aprendizaje. Se generó un contexto de crítica, en el que se invitó a debatir, problematizar y redefinir alternativas a partir de la presentación de tensiones y contradicciones. Lo que resultó en una serie de articulaciones que los profesores fueron elaborando como reflexiones, propuestas en cuanto a la actividad y a los motivos, intenciones, e instrumentalidades. Estos aportes no se plantean como logros definitivos, cambios cognitivos o reestructuraciones globales del sistema de actividad. Sino que, en tanto cuestionamientos y alternativas visualizadas, producen giros, modificaciones y reconfiguraciones que podrían apuntar a la expansión y reorquestación (Cole y Engeström, 2001) del sistema de actividad. Resulta interesante señalar la potencialidad de la propuesta generada en el cruce de fronteras (Engeström, 2006; Yamazumi, 2009), la colaboración entre la escuela y diversas organizaciones, como la Universidad que involucran esfuerzos colaborativos de cambio.

Se trata de un abordaje modesto, reducido a dos encuentros, que apunta a la apertura de un espacio potencial propicio para que los agentes educativos re-creen significados acerca de sus prácticas, analizando sus propios modelos de actividad en redes sociales de aprendizaje o zonas de construcción social de significados; creando dispositivos y herramientas de re-conceptualización y andamiaje de su experiencia. Podría plantearse la pregunta si un trabajo más extendido puede contribuir al desarrollo de procesos de externalización e internalización (Engeström 1997) de giros y movimientos en los sistemas de actividad, con apropiación recíproca entre agentes profesionales y actores sociales, que promuevan aprendizajes expansivos a través de fronteras convirtiéndose en agentes de cambio colaborativo. Esto requeriría docentes que sostengan una educación emancipadora a través de una autoridad pedagógica, que en el trabajo colaborativo, inter-agencial, cruzando fronteras se asuman como sujetos activos habilitantes y habilitados, emancipadores emancipados, autorizantes y autorizados; para la construcción y creación de su propia práctica, del saber sobre su práctica, y de las potencialidades de trabajo co-implicado y transformador de la realidad social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.
- Amegueiras, A. (2006). “El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino I.(coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona, España: Península.
- Bakhtin, M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. Revista Espacios En Blanco Núm.16.

- Baquero, R. y Terigi, T. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.
- Baquero, R., Fontagnol, M., Greco, M.B. y Marano, C. (2010/2002). Fracaso escolar, educabilidad y diversidad. En *El Fracaso escolar en cuestión. Experiencias y ensayos* N° 43. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bustamante Smolka, A. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En Elichiry comp. *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Casal, V. y Néspolo, M.J. (2015). Narrativas docentes: Un dispositivo para repensar las prácticas y construir estrategias hacia la inclusión educativa. *Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* Buenos Aires, 25 a 28 de noviembre. Pp67-70.
- Castorina, A., Barreiro, A. y Toscano (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina José A. Comp. *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de mentes. En Elichiry comp. *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 489-507). New York: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2009). Vygotsky and inclusion, en P. Hick, R. Kershner y P. Farrell (eds.) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Londres: Routledge.
- Daniels, H. (2015). Aprendizaje profesional en espacios de trabajo inter-agenciales. En Selau y Fonseca de Castro organizadores, *Enfoque histórico-cultural. Investigación educacional en diferentes contextos* EDIPUCRS Editorial Universitaria de PUCRS: Pontificia Universidad Católica de Río Grande Do Sul. Porto Alegre 2015 pp.231-266.
- Daniles, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para repensar la educación. *Revista Educación y Humanismo*. Núm15. Pp58-69. Universidad Simón Bolívar. Colombia. Recuperado de: <file:///C:/Users/VAIO-Notebook/Downloads/942-939-1-PB.pdf>
- Diker, G. (2012). Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio y Diker comps.
- Diker, G. y Terigi F. (2008) "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta" Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos ante la reforma del estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2009). La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate *Revista El Monitor* N°20. Argentina- Ministerio de Educación de la Nación.
- Dussel, I. (2012). ¿Qué es la autoridad en la escuela? UNIPE - Universidad Pedagógica Nacional. *Le Monde Diplomatique*, Edición Cono Sur. Suplemento especial N° 5: La educación en debate.
- Engeström, Y. (1992). El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones. En Y. Engeström, K. Brown, R. Engeström y K. Koistinen. *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad* (pp.157-186). Buenos Aires. Paidós.
- Engeström, Y. (2001 b). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin y Lave comps *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Engeström, Y. y Cole, M. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida En Salomon Gavriel comp. *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*. Vol 14, N° 1.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C. (2007). Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar *Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza*, Anuario de Investigaciones XV Facultad de Psicología UBA ISSN.0329 5885.
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009a). Re-describiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en "comunidades de práctica" de enseñanza de la Psicología. *Concepciones y experiencias de profesores de Psicología en formación*.
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista de Psicología -Segunda Epoca-*, [S.l.], v. 13. Recuperado de: <http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP/article/view/1116>
- Erausquin, C. y Basualdo M.E. (2015). "El giro contextualista", en Erausquin C., y Bur R. (2013) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de Investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Kojève, A. (2004). *La Noción de autoridad*. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Leartes.
- Meirieu, P. (2007). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. Recuperado de: https://www.meirieu.com/ARTICLES/violence_argentine.pdf
- Néspolo, M.J. (2007). Categorías De Análisis Sobre Conceptualizaciones Y Prácticas De Autoridad Pedagógica Que Despliegan Los Profesores De Escuelas Secundarias. Publicado en *Memorias de las XXIV Jornadas de Investigación y XIII Encuentro de Investigadores del Mercosur*. UBA.
- Néspolo, M.J. (2016). La Autoridad Pedagógica en la Escuela Secundaria. Búsqueda de categorías para investigar las conceptualizaciones y practicas docentes. *MEMORIAS VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Núñez, V. (2006). *Infancia y Menores: El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos*. En: *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. La educación discute la noción de destino. Buenos Aires: Noveduc y CEM.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Ed. Graó.
- Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. *Educational Psychology* N° 29 pp137-148.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Leartes.
- Rancière, J. (2006). *El odio a la democracia* Buenos Aires: Amorrortu
- Rodrigo, M.J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo, en J.I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana- Aula XXI.

- Rodríguez Arocho, W. y Aleman, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje Costa Rica. *Actualidades investigativas en educación*. Volumen 9 pp1-21. Recuperado en <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch y otros (Ed.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Salomon, G. (Ed.), (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, D. (2005). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una estrategia para la formación docente". Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, OEA, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2002). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. *Todavía* N° 7. Recuperado de: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema político. En: Frigerio y Diker, comps. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc y CEM.
- Terigi, F. (2013). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En VIII Foro Latinoamericano de Educación. *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Fundación Santillana
- Vygotsky, L. (1995). *Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1996). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1998) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Yamazumi, K. (2009). *Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration*. En A. Sannino, H. Daniels y K. Gutiérrez (edit.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamazumi, Y., Engeström, Y. y Daniels, H. (2005). *New Learning Challenges: Going Beyond the Industrial Age System of School and Work*. Kansai: Kansai University Press.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CADETES ASPIRANTES A INGRESAR A LAS FUERZAS ARMADAS

Nieri, Liliana
Fundación UADE. Argentina

RESUMEN

El presente estudio tuvo por objetivo realizar una revisión bibliográfica sistemática acerca de los factores psicológicos que predicen el rendimiento académico de los cadetes a ingresar a las fuerzas armadas, para ello se tomaron como variables psicológicas: personalidad, motivación y fortalezas del carácter. En el mismo se pueden evidenciar diversas investigaciones que dan cuenta de la influencia de dichas variables en el rendimiento. No obstante, se han encontrado pocas investigaciones empíricas en el área de la formación de cadetes aspirantes a policía y/o militares, debido a que el foco de atención de las mismas se centró en identificar las características desadaptativas de personalidad, la presencia de trastornos psicológicos y en los aspectos adaptativos del buen desempeño en militares. Finalmente, las investigaciones citadas concluyen que estudiar los factores que predicen el rendimiento en instituciones policiales y militares es una temática de gran relevancia, ya que la evaluación psicológica de los estudiantes permitirá, no solo reelaborar los programas educativos sino que, también, identificar jóvenes en riesgo de fracaso a causa de factores psicopatológicos, predecir el rendimiento exitoso, evaluar el costo económico y el impacto social de la carrera y seleccionar adecuadamente los recursos humanos.

Palabras clave

Rendimiento académico - Fortalezas - Motivación - Personalidad

ABSTRACT

FACTORS THAT INTERVENE IN ACADEMIC PERFORMANCE IN CADETS ASPIRING TO JOIN THE ARMED FORCES

The aim of this review was to examine systematic the literature of the psychological factors that predict academic performance of cadets to enter the armed forces, psychological variables were taken: personality, motivation and strengths of character. In the same can be evidenced various investigations that account for the influence of these variables on the performance of the cadets. However, little empirical research has been found in the area of cadet training for the police and the military, because the focus of attention was on identifying the maladaptive personality characteristics, the presence of psychological disorders and the adaptive aspects of good performance in the military. Finally, the most conclude of the articles that studying the factors that predict the performance in police and military institutions is a subject of great relevance, since the psychological evaluation of the students will allow, not only to reelaborate the educational programs but, also, to identify young people at risk of failure due to psychopathological factors, predict

successful performance, evaluate the economic cost and social impact of the career and properly select human resources.

Keywords

Academic performance - Strengths - Motivation - Personality

Introducción

Los estudios realizados en psicología militar sostienen que la inteligencia analítica es considerada tradicionalmente como un predictor de los resultados de un programa educativo. Sin embargo, las nuevas investigaciones han incorporado nuevas variables predictoras debido a los avances teóricos de la psicología y la evolución de la función institucional de las fuerzas armadas. También, se ha descubierto que diversos factores no intelectuales predicen el rendimiento en los colegios militares (Adler, Delahaj, Bailey, et.al., 2013; Bardera, García-Silgo & Pastor, 2014; Benatuil & Castro Solano, 2007; Castro Solano, 2005). Dentro de esta línea, los estudios de Hogan y Hogan (1989) ponen de manifiesto que la inclusión de aspectos cognitivos y no cognitivos en la evaluación psicológica de pilotos permite reducir el riesgo de deserción temprana en el entrenamiento de militares.

Milgran, Pinchas y Ronen (1988) encontraron que la habilidad intelectual y actitudes hacia el entrenamiento militar básico correlacionan positivamente con el éxito en el entrenamiento. Al igual que en los ámbitos civiles la falta de adaptación al sistema es un factor que determina el entrenamiento, especialmente en ámbitos militares donde se exige un continuo reto físico además de intelectual (Lubin, Fiedler & Whitlock, 1996). Jackson, Agius, Bridger y Richards (2011) hallaron que los militares que, durante su entrenamiento, experimentaban mayor sobrecarga de trabajo y mayor presión personal tenían menores probabilidades de tener éxito durante su formación. En el ámbito de la psicología militar, se ha demostrado que la personalidad, inteligencia práctica y la motivación son variables predictoras del rendimiento de cadetes (Benatuil & Castro Solano, 2007; Casro Solano, 2005; Castro Solano & Casullo, 2001; Castro Solano & Liporace Fernández, 2005; Jackson et al., 2011).

Estos estudios dejan en evidencia la necesidad de estudiar con mayor profundidad los aspectos psicológicos, en especial factores asociados con rendimientos en los aprendizajes académicos de los aspirantes a las fuerzas armadas. Según Castro Solano (2005) los factores que predicen el rendimiento académico puede ser clasificado como intelectual y no intelectual, ya que las aptitudes ligadas a la capacidad intelectual se han estudiado más en relación con rendimiento, sin embargo, las variables motivacionales, fortalezas del

carácter y rasgos de personalidad son factores no intelectuales que influyen en el rendimiento académico (Depaula & Azzollini, 2013).

Método

Búsqueda bibliográfica

Se realizó una búsqueda bibliográfica a partir del año 1980 hasta la fecha, en las siguientes bases de datos: Redalyc, SciELO, EBSCO y APA.

Los términos de búsqueda utilizados fueron: rendimiento académico, predictores del rendimiento académico, cadetes a policías, cadetes a militares, fortalezas del carácter, motivación, personalidad, entre otros.

Las cuatro bases de datos dieron como resultado un total de 83 artículos y 2 libros. También se realizó una búsqueda no sistemática de la literatura basada en publicaciones de reconocidos autores dentro del campo del estudio psicológico del rendimiento en fuerzas armadas, el mismo arrojó 24 estudios diferentes, que parecían relevantes según el título y el resumen.

Criterios de inclusión

Se consideraron todos los estudios que cumplían los siguientes criterios de inclusión: (1) Artículos referidos exclusivamente al rendimiento académico de cadetes pertenecientes a alguna fuerza de seguridad. (2) Artículos relacionados con el rendimiento cognitivo, personalidad, motivación y fortalezas del carácter. (3) Que no fueran artículos de revisión bibliográficas y (4) Que los artículos fueran *Fulltext*.

Criterio de exclusión

De los 83 artículos y libros seleccionados, 36 no cumplían con los criterios de inclusión establecidos, ya que los mismos se referían a al rendimiento militar y/o policial luego de un evento traumático y / o no eran *Fulltext*. Finalmente, se incluyeron 47 artículos.

Resultados

Rasgos de Personalidad y Rendimiento Académico

Se descubrió que las variables de personalidad son predictores de los aspectos relacionados con la conducta efectiva en el puesto de trabajo. Existen importantes evidencias empíricas que señalan que la personalidad afecta el rendimiento de los individuos una vez que han sido contratados por una determinada organización (Barrick & Mount, 1991, Tett, Jackson & Rothstein, 1991).

Dentro de este marco, Bartone (1999) y Garbarino, Chiorri y Magnavita (2014) sostienen que los rasgos de la personalidad normal podrían influir sobre el rendimiento de los futuros líderes militares y cadetes a policía, puesto que hasta el momento, las investigaciones se habían centrado en la consideración de los rasgos patológicos de la personalidad. Por ejemplo, dentro del modelo de personalidad Big Five, el rasgo responsabilidad fue uno de los factores predictor del éxito académico el rendimiento de los estudiantes de secundaria y universitarios (Noffle & Robins, 2007). En relación a esto, Castro Solano y Liporace (2005) hallaron que bajos niveles de responsabilidad y altos niveles extraversión en se relacionan con

niveles bajos de rendimiento académica y militar durante el primer año de entrenamiento.

Depaula (2012) sostiene que las personalidades responsables, con fuerte voluntad e inteligencia cultural reflexiva-motivacional constituyen predictores del óptimo rendimiento.

En relación al bajo rendimiento académico, Castro Solano y Casullo (2001), encontraron que aquellos estudiantes que habían manifestado problemas durante su entrenamiento, pero que lograron afrontarlos, se diferenciaban del resto en su estilo de personalidad. Estos individuos, que registraban un menor rendimiento a lo largo de su formación, eran extrovertidos y buscaban frecuentemente excitación, estimulación y atención del entorno; no obstante, dichas características de personalidad, resultan poco adaptativas para el entorno militar. De igual manera hallaron que los cadetes que registraban un rendimiento académico promedio en términos generales tenían un perfil de personalidad conformista, en el que predominaba la agradabilidad como rasgo básico de personalidad.

Motivación y Rendimiento Académico

Un estudio realizado en Argentina sobre la motivación para el aprendizaje, halló que aquellos estudiantes con menor interés en el contenido académico estaban orientados por una motivación más extrínseca y, por lo tanto, obtenían bajos rendimientos (Castro Solano & Casullo, 2002).

De igual manera, Castro Solano y Fernandez Liporace (2005) analizaron la influencia de componentes motivacionales y cognitivos sobre el rendimiento en estudiantes militares argentinos, y encontraron que aquellos que presentaban un menor interés en el contenido de las asignaturas vinculados a aspectos netamente académicos más que instructivo-militares, se hallaban orientados por una motivación más extrínseca y, por lo tanto, obtenían bajos rendimientos. Los hallazgos comentados también se relacionan con otra serie de estudios internacionales sobre el rendimiento de cadetes y oficiales militares. En donde tanto los predictores cognitivos como los de personalidad, tomados en conjunto, resultan un buen predictor de la conducta de los jóvenes que finalizan sus estudios en las academias militares (Bartone, Johnsen, Eid, Brun & Laberg, 2002; Mumford, Zaccaro, Harding, Fleishman & Reiter-Palmon, 1993; Xiao, et al., 2002) y policiales (Scarfo, 2002).

Fortalezas del Carácter, Valores y Rendimiento Académico

Matthews, Eid, Kelly, Bailey y Peterson (2006) sostienen que el líder militar debe poseer rasgos de carácter específicos, como por ejemplo: consistencia, audacia, compostura, energía, iniciativa, y honestidad. Dichos rasgos de carácter se relacionan con los rasgos positivos definidos y clasificados por Peterson y Seligman (2004). No obstante, la relación entre las fortalezas en las fuerzas armadas y el rendimiento académico ha sido poco estudiada. Dentro de esta misma línea, un estudio realizado por Lounsbury, Fisher, Levy, y Welsh (2009) en estudiantes civiles encontró relaciones entre las fortalezas del carácter y el rendimiento académico, hallando que las 16 fortalezas tenían relación directa con el rendimiento de los estudiantes.

Un estudio realizado en Argentina por Cosentino y Castro Solano (2012) descubrieron que la presencia de algunos rasgos de personalidad en

los estudiantes varones militares están vinculadas con un mayor rendimiento académico. Por ejemplo, los cadetes con altas calificaciones académicas informaron niveles altos de amor por el aprendizaje y niveles más bajos de equidad que los cadetes con menores calificaciones académicas en el primer año. Por otra parte, los cadetes de los últimos años reportaron menores niveles en equidad que los cadetes con los grados más bajos en el primer año. El patrón de resultados relacionado con alto y bajo el rendimiento en el último año de entrenamiento es diferente al que se encontró para los cadetes en su primer año. En dicho estudio al comparar a los estudiantes de primer año con los del último año, encontraron que los cadetes con los grados más altos se describen como más persistentes en comparación con los cadetes ingresantes.

Sin embargo, un estudio realizado en Estados Unidos encontró que los cadetes estadounidenses que completaron la capacitación obtuvieron puntuaciones más altas en: honestidad, persistencia, entusiasmo, liderazgo, valentía, trabajo en equipo, equidad, optimismo y autocontrol, que los cadetes que aún no habían finalizado su formación (Maryland, 2008). Dentro de la misma línea, una investigación llevada a cabo en Australia encontró las fortalezas que más aparecieron en los cadetes militares fueron: trabajador en equipo, integridad y persistencia (Gayton & Kehoe, 2015).

Asimismo, el estudio llevado a cabo por Cosentino y Castro Solano (2012) también halló que los estudiantes varones militares obtuvieron puntuaciones altas en varios rasgos positivos, en especial en la fuerza del carácter espiritualidad. Esta presencia de niveles más altos de la fuerza del carácter espiritualidad en los estudiantes militares, en comparación con los estudiantes civiles. Es consistente con los resultados de un estudio realizado Castro Solano y Nader (2006) en donde se indagaba sobre los valores, el mismo mostró que, en comparación con los civiles, los cadetes avalaban la tradición y los tipos de valores relacionados a la religión. En efecto, las personas religiosas respaldan estos mismos tipos de valores (Saroglou, Delpierre & Dernelle, 2004), como se muestra por un metaanálisis realizado en investigaciones de 15 países con tradiciones religiosas monoteístas. Argentina es un país de tradición religiosa monoteísta (Mallimaci, Esquivel & Irrazábal, 2008).

Dentro de la misma investigación, por Cosentino y Castro Solano (2012) encontraron que los estudiantes militares de primer año y los de los últimos años de entrenamiento difieren en las fortalezas, en donde los cadetes que están finalizando su formación presentaban puntuaciones inferiores en el trabajo en equipo -como la lealtad y subordinación a las decisiones viniendo del grupo y la capacidad de trabajar en una manera integrada con su equipo-, de igual manera obtuvieron puntuaciones más bajas en amabilidad -es decir, hacer favores y tratar bien a los demás, ofreciendo ayuda y ayuda-. Esto se corresponde con los resultados hallados por Castro Solano y Nader (2008) quienes encontraron que los estudiantes militares de cuarto año, después de recibir entrenamiento y práctica en liderazgo en la academia militar, creían que para ser un líder eficaz deberían ser menos cooperativo, considerar menos las decisiones de los demás, y ser más egocéntrico y menos carismático.

Discusión

En relación a los resultados, Castro Solano (2005) destaca la importancia de evaluar las características que poseen los cadetes para poder predecir el éxito educativo, debido a que conocer las variables implicadas son útiles para la selección de candidatos idóneos para ocupar posiciones en las fuerzas armadas.

Asimismo, el estudio y análisis de los factores que predicen el rendimiento en instituciones policiales es una temática de gran relevancia, ya que la evaluación psicológica de los estudiantes permitirá, no solo reelaborar los programas educativos sino que, también, identificar jóvenes en riesgo de fracaso a causa de factores psicopatológicos, predecir el rendimiento exitoso, evaluar el costo económico y el impacto social de la carrera y seleccionar adecuadamente los recursos humanos (Bailey, et.al., 2013; Castro Solano, 2005).

Sin embargo, hasta el momento la psicología Argentina no ha estudiado los factores comentados a fin de contribuir al mejor entrenamiento, capacitación y selección de buenos policías. Cabe destacar que se han encontrado pocas investigaciones empíricas en el área de la formación de cadetes a policía (Bailey, et.al., 2013; Klafehn, et.al, 2014). Ya que el foco de atención de la misma se centró en por identificar las características desadaptativas de personalidad, la presencia de trastornos psicológicos y en los aspectos adaptativos del buen desempeño en militares.

Estos antecedentes llevan a preguntar: ¿Cuáles son las características que un joven estudiante de la policía de la ciudad debe tener para ejercer el mando de forma idónea al egreso de sus estudios? ¿Existen predictores que permitan identificar a los buenos policías y diferenciarlos de aquellos que no están capacitados para esta profesión?. Esta preguntas lleva al plantear la necesidad de desarrollar una investigación que pretenda reconocer los factores que potencian el buen rendimiento de jóvenes cadetes a policía y aquellos otros que lo obstaculizan y propician la desertión.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, A.B., Delahaj, R., Bailey, S.M., Van den Berge, C., Parmak, M., van Tussenbroek, B., & Rietdijk, D. (2013). NATO survey of mental health training in army recruits. *Military medicine*, 178(7), 760-766. doi: 10.7205/MILMED-D-12-00549.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, J.L., Sellbom, M., Bagby, R.M., Quilty, L.C., & Veltri, C.O. (2013). On the convergence between PSY-5 domains and PID-5 domains and facets: Implications for assessment of DSM-5 personality traits. *Assessment*, 20, 286-294.
- Ashton, M.C., Lee, K., De Vries, R.E., Hendrickse, J., & Born, M.P. (2012). The maladaptive personality traits of the personality inventory for DSM-5 (PID-5) in relation to the HEXACO personality factors and schizotypy/dissociation. *Journal of Personality Disorders*, 26, 641-659.
- Bardera, M.P., García-Silgo, M. & Pastor, A. (2014). Stress management in the armed forces. *Journal of the Spanish Institute for Strategic Studies*, 4.
- Barrick, M. & Mount, M. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Bartone, P. T. (1999). Personality Hardiness as a Predictor of Officer Cadet Leadership Performance. *RTO MP 55, 7*, 1-7.

- Bartone, P.T., Johnsen, B.H., Eid, J., Brun, W. & Laberg, J.C. (2002). Factors influencing small-unit cohesion in Norwegian navy officer cadets. *Military Psychology, 14*(1), 1-22.
- Benatui, D., & Solano, A.C. (2007). La inteligencia práctica como predictor del rendimiento de cadetes militares. *Anuario de psicología, 38*(2), 305-320.
- Castro Solano, A. & Casullo, M.M. (2001). Rasgos de personalidad, rendimiento académico y bienestar autopercebido en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria, 18*(1), 65-85.
- Castro Solano, A. & Casullo, M.M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines, 18*, 65-85.
- Castro Solano, A. & Fernandez Liporace, M. (2005). Predictores para la selección de cadetes en instituciones militares. *Psyche, 14*(1), 17-30.
- Castro Solano, A. (2005). *Técnicas de evaluación psicológica en los ámbitos militares*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro Solano, A., & Casullo, M.M. (2002). Predictores del rendimiento académico y militar de cadetes argentinos. *Anales de Psicología, 18*, 247-259.
- Castro Solano, A., & Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz [Human values assessment with Schwartz's Portrait Values Questionnaire]. *Interdisciplinaria, 23*, 155-174.
- Castro Solano, A., & Nader, M. (2008). Análisis del cambio en las teorías implícitas del liderazgo como producto del entrenamiento en las habilidades para liderar en cadetes militares. *Boletín de Psicología, 94*, 57-68.
- Casullo, M.M., & Castro Solano, A. (1999). Síntomas psicopatológicos en estudiantes adolescentes argentinos. Aportaciones del SCL-90-R. Facultad de Psicología. UBA. *Anuario de Investigaciones, 7*, 147-157.
- Casullo, M.M., & Castro Solano, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Perú, 18* (1), 36-68.
- Casullo, M., & Castro Solano, A. (1999). Síntomas psicopatológicos en estudiantes adolescentes argentinos. Aportaciones del SCL-90-R. *Anuario de Investigaciones, 7*, 147-157.
- Cosentino, A.C., & Solano, A.C. (2012). Character strengths: A study of Argentinean soldiers. *The Spanish journal of psychology, 15*(1), 199-215.
- Depaula, P.D., & Azzollini, S.C. (2013). Análisis del modelo Big Five de la personalidad como predictor de la inteligencia cultural. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 5*(1), 35-43.
- Depaula, P., & Celeste Azzollini, S. (2012). Inteligencia cultural, valores y motivación para el aprendizaje en estudiantes militares argentinos. *Revista de Psicología (PUCP), 30*(1), 75-102.
- Derogatis, L.R. (1994). SCL-90-R. Adaptación castellana de la técnica. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. *MANUAL*. Minnesota: National Computer Systems.
- Garbarino, S., Chiorri, C., & Magnavita, N. (2014). Personality traits of the five-factor model are associated with work-related stress in special force police officers. *International archives of occupational and environmental health, 87*(3), 295-306. doi: 10.1007/s00420-013-0861-1.
- Gayton, S.D., & Kehoe, E.J. (2015). A prospective study of character strengths as predictors of selection into the Australian army special force. *Military medicine, 180*(2), 151-157.
- Gore, W.L., & Widiger, T.A. (2013). The DSM-5 dimensional trait model and five-factor models of general personality. *Journal of Abnormal Psychology, 122*, 816-821.
- Hogan, J. & Hogan, R. (1989). Noncognitive predictors of performance during explosive ordinance disposal training. *Military Psychology, 1*, 117-133.
- Hopwood, C.J., Wright, A.G., Krueger, R.F., Shade, N., Markon, K.E., & Morey, L.C. (2013). DSM-5 Pathological personality traits and the Personality Assessment Inventory. *Assessment, 20*, 269-285.
- Jackson, S., Agius, R., Bridger, R.S., & Richards, P. (2011). Occupational stress and the outcome of basic military training. *Occupational Medicine, 61*, 253-258. doi: 10.1093/occmed/kqr036.
- John, O. (1990). The five factor taxonomy: Dimension of personality in the natural language and in questionnaires. In: L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press.
- Keyes, C.L. (2006). Mental health in adolescence: is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(3), 395.
- Klafehn, J.L., Cai, D.A., Connelly, S., Mathieu, J.E., Maurer, T.J., Noe, R.A., & Salazar, M. (2014). *Soldier development following negative cross-cultural experiences: An integrated review of the literature* (No. RN-2014-01). ARMY RESEARCH INST FOR THE BEHAVIORAL AND SOCIAL SCIENCES FORT BELVOIR VA.
- Krueger, R.F., Derringer, J., Markon, K.E., Watson, D., & Skodol, A.E. (2012). Initial construction of a maladaptive personality trait model and inventory for DSM-5. *Psychological medicine, 42*(09), 1879-1890.
- Lounsbury, J.W., Fisher, L.A., Levy, J.J., & Welsh, D.P. (2009). An investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research, 7*, 52-69.
- Lubin, B., Fiedler, E. y Van Whitlock, R. (1996). Moods as predictors of discharge from Air Force Basic Training. *Journal of Clinical Psychology, 52*, 145-151.
- Mallimaci, F., Esquivel, J.C., & Irrazabal, G. (2008, agosto). *Primera encuesta sobre creencias y actitudes religiosas en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios e Investigaciones Laborales.
- Matthews, M.D. (2008). Positive psychology: Adaptation, leadership, and performance in exceptional circumstances. *Performance under stress, 163*-180.
- Matthews, M.D., Eid, J., Kelly, D., Bailey, J.K.S., & Peterson, C. (2006). Character strengths and virtues of developing military leaders: An international comparison. *Military Psychology, 18*, 57-68. http://dx.doi.org/10.1207/s15327876mp1803s_5.
- Milgran, N., Pinchas, C. y Ronnen, Y. (1988). Prediction of performance in basic training of women soldiers. *Psychological Reports, 62*, 369-370.
- Mumford, M.D., Zaccaro, S.J., Harding, F.D., Fleishman, E.A., & Reiter-Palmon, R. (1993). *Cognitive and temperament predictors of executive ability: Principles for developing leadership capacity*. MANAGEMENT RESEARCH INST INC BETHESDA MD.
- Noftle, E.E., & Robins, R.W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*, 116-130. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.93.1.116>.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: APA Press and Oxford University Press.
- Saroglou, V., Delpierre, V., & Dernelle, R. (2004). Values and religiosity: A meta-analysis of studies using Schwartz's model. *Personality and Individual Differences, 37*, 721-734. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.10.005>.
- Scarfo, S. (2002). Validity study: Relationship between police academy performance and cadet level of education and cognitive ability. *Applied H.R.M. Research, 7*(1-2), 39-40.
- Tett, R., Jackson, D. y Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A metaanalytic review. *Personnel Psychology, 44*, 703-742.
- Xiao, W., Miao, D., Wang, J., Liu, X., Luo, Z., Liu, P., Wang, Y., Dong, C. & Liu, F. (2002). Psychological selection of pilots in civil aviation with the Uchida-Kraepelin test. *Chinese Mental Health Journal, 16*(4), 249-251.

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO RE/CONSTRUCTORA DE LA SUBJETIVIDAD: UNA MIRADA PSICOPEDAGÓGICA

Palavecino, Eugenia

Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

El vínculo que se construye entre el niño y el docente significa un momento de gran relevancia, debido a que contribuye en el enriquecimiento psíquico y en la constitución subjetiva del infans, lo cual posibilita que se generen verdaderos y saludables aprendizajes. Es decir, un docente que se deje interpelar por la subjetividad de sus estudiantes propiciaría a construir espacios novedosos que resultarían de gran interés para aquellos niños y adolescentes que circulan hoy en las escuelas. Esta investigación se orienta en articular el campo del psicoanálisis con lo institucional, haciendo hincapié en las prácticas docentes, sosteniendo como supuesto central que la escuela constituiría un lugar primordial en la subjetividad de los estudiantes y, específicamente, en el proyecto identificatorio. Ella se basa en un estudio de caso sobre una escuela de sector popular ubicada en el Barrio La Católica de Santiago del Estero. Los primeros resultados de este estudio se pueden sintetizar en un eje principal: la mirada antagónica que poseen docentes y estudiantes sobre la proyección futura de estos últimos. En este sentido, se genera un interrogante que se intentó resolver en la investigación ¿Cómo se construye la subjetividad del estudiante en esta disidencia?

Palabras clave

Prácticas docentes - Proyecto identificatorio - Subjetividad - Sectores populares

ABSTRACT

TEACHING PRACTICES AS RECONSTRUCTION OF SUBJECTIVITIES: A PSYCOPEDEGOGICAL VIEW

Connection between teachers and students is of paramount importance. That is due to its contribution to the psychical enhancement and subjective constitution of children. It also allows true healthy learning processes. That is to say, a teacher that is open to his or her students subjectivities will be able to build interesting learning spaces for kids and teenagers at schools. The research seeks to articulate psychoanalytic and institutional fields. The main point are teaching practices, and the central hypothesis is that school plays a fundamental role in the subjectivity and identity process to students. This work is based in a case study about a school from popular sectors located La Católica neighbourhood in Santiago del Estero. The first results from this research can be summarized as the counteracting view of teachers and students about the expectations of the last. In other words, this research tries to answer the question: how is subjectivity built in the midst of this disagreement?

Keywords

Teaching practices - Identity process - Subjectivity - Popular sectors

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende conocer las características del vínculo existente entre las prácticas docentes y el proyecto identificatorio de los estudiantes que asisten a una escuela inserta en un sector popular. El estudio está basado en observaciones y entrevistas a docentes y estudiantes de séptimo grado "A" y "B" pertenecientes a una escuela primaria ubicada en el Barrio "La Católica" (Santiago del Estero, Capital). Las bases que sirven de sustento teórico del actual estudio van desde los estudios antropológicos de la práctica docente, pasando por referentes de la pedagogía hasta llegar a estudios psicoanalíticos del niño y la escuela. La importancia de esta investigación radica en poder analizar en profundidad la práctica docente en su cotidianidad y cómo ésta se vincula con la construcción del proyecto identificatorio del niño puesto que, para el ámbito de la Psicopedagogía, interesa trabajar con la resignificación del quehacer docente para generar, desde este lugar, aprendizajes saludables.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El presente estudio posee un enfoque cualitativo, ya que se estudió la profundidad y la singularidad del contexto (escuela primaria del Barrio "La Católica") sin ánimos de generalizar y arribar a premisas predictivas. Para esto, se acudió a un diseño exploratorio-descriptivo, cuya significatividad radica en poder conocer los aspectos particulares de los hechos e identificar las relaciones entre las categorías de estudio.

Se tiene como objetivo general "Analizar la relación entre las prácticas docentes y el proyecto identificatorio de los estudiantes que asisten al séptimo grado de la escuela primaria del Barrio 'La Católica' en el año 2016".

Para dar respuesta a este objetivo general, se planteó en primer lugar "Describir las posiciones de los docentes frente a sus prácticas considerando sus tonos pastorales, sentidos utópicos dispersos y discursos sin significados". Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes de ambos séptimos grados. Es así como se diseñaron entrevistas que apuntaron a indagar sobre su función principal en la escuela, su relación con sus estudiantes y comunidad, sus pensamientos acerca del futuro de sus estudiantes entre otras cuestiones. Además, se efectuaron observaciones participantes de las jornadas escolares del grado seleccionado para la investigación. También, esta investigación se propuso otro objetivo específico: "Identificar cuáles son los enunciados identificatorios que los estudiantes construyen a partir de la posición docente". Para tal fin, se trabajó en grupo focal y se realizaron observaciones participantes de la jornada de los séptimos grados. De este modo, para la realización del trabajo en grupo focal se trabajó con ocho

estudiantes (cuatro de cada división) y se les realizó una serie de preguntas, por ejemplo: ¿Cómo se imaginan en un futuro? ¿Qué les gusta hacer? ¿Qué les gusta de la escuela? ¿Cómo describirían a sus docentes? ¿Creen que las docentes los ayuda a pensar en un futuro? ¿De qué manera?

ARTICULACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA CON EL TRABAJO DE CAMPO

Al ser una investigación cualitativa vinculada al estudio de caso, se trabajó con un abordaje teórico y metodológico que dio lugar a la construcción de categorías y dimensiones de análisis a partir del trabajo de campo realizado. De esta manera se esbozó una matriz apropiada para sintetizar y organizar el análisis y la interpretación de la información según las categorías de estudio en donde se contemplan las prácticas docentes y su vínculo con el proyecto identificador de los estudiantes de séptimo grado de una escuela primaria del Barrio “La Católica”. Allí, se plasma el análisis correspondiente, organizando la información en dimensiones y subdimensiones, cuyo estudio se realizó siguiendo dos dimensiones centrales de interpretación: “Lo intersubjetivo” y “Lo intrapsíquico”. Finalmente, se construyeron las subdimensiones respectivas a cada dimensión de análisis, para lograr dar respuesta a los objetivos específicos planteados en la investigación. Estas dimensiones y subdimensiones fueron creadas en base a un modelo de análisis teórico-clínico-investigativo propuesto por la Dra. Silvia Schlemenson (2011) para abordar casos clínicos desde la Psicopedagogía. De la misma manera, ante las demandas de la investigación, se tuvo en cuenta este modelo para realizar un abordaje desde lo institucional. Seguidamente se presentará la organización de categorías, dimensiones y subdimensiones que componen la matriz de análisis de la información:

Categoría I: Prácticas docentes	Categoría II: Proyecto identificador
<i>Dimensión A: Lo intersubjetivo.</i>	<i>Dimensión A: Lo intersubjetivo.</i>
Subdimensión: Las posiciones docentes. Indicadores: · Del amor asistencial. · De la indiferencia. · De la utopía · Otras	Subdimensión: Crisis del proyecto/ Modos de desubjetivación.
<i>Dimensión B: Lo intrapsíquico.</i>	<i>Dimensión B: Lo intrapsíquico.</i>
Subdimensión: El docente como sujeto “entero”. Indicadores: · El docente como trabajador. · El docente en relación con su familia. · El docente y sus angustias.	Subdimensión: Fases del enunciado identificador.

ENCUADRE TEÓRICO - CONCEPTUAL

1. Definición de las dimensiones.

- Dimensión A, lo Intersubjetivo: se refiere a la relación que establece el sujeto con los objetos del campo social. De esta manera lo intersubjetivo se construye en relación con lo existente desde un adentro y un afuera.
- Dimensión B, lo Intrapsíquico: Alude a lo interno, a lo propio del sujeto en donde se encuentran todas las experiencias del psi-

quismo. Esta dimensión incluye los modos de organización de la actividad psíquica, en ella se halla las defensas, los conflictos y sus formas de resolución. En pocas palabras lo intrapsíquico es el mundo interno de cada sujeto (Green 2010).

2. Definición de la subdimensiones de la categoría I, Prácticas docentes.

2.1. Lo intersubjetivo: Posiciones docentes.

En primera instancia es necesario profundizar en el concepto de práctica docente. Elena Achilli (2000), enuncia que se advierte una clara diferenciación entre la práctica pedagógica y la práctica docente, expresando que la primera se refiere al vínculo docente-alumno, el cual está condicionado por el conocimiento. En cambio, la autora va a decir que la práctica docente implica un cúmulo de actividades las cuales trasciende la práctica pedagógica (Achilli, 2000). Resulta necesario preguntarse de qué manera se posiciona el docente en los sectores populares. En su investigación, Redondo (2013) describe tres posiciones docentes claras: 1) La posición del amor asistencial: en esta primera posición se encuentran aquellos docentes los cuales señalan las carencias de sus alumnos y entienden que a estos es importantes brindarles amor y enseñarles “buenos hábitos” (Redondo, 2013); 2) La posición de la indiferencia: en esta posición se encuentran los docentes que mirarían sin dejarse interpelar lo que acontece en la escuela y también en el barrio; 3) La posición de la utopía: Redondo (2013) explica que “(...) están quienes reconocen la situación de sus alumnos y alumnas como producto de una sociedad desigual e injusta (...) creen y privilegian la importancia del enseñar y brindar lo necesario para que sus alumnos puedan defenderse en su vida” (p. 103). Redondo (2013) deja claro que estas tres posiciones no son cerradas sino que con ellas intenta categorizar y ordenar aquellos discursos que circularon en su investigación, de los cuales se sirve esta investigación.

En este sentido, se pretende pensar otra posición más allá de las tres que propone la autora, luego de tener en cuenta la información obtenida en el trabajo de campo, a partir de lo cual se construyó una subdimensión que fue denominada: el docente como técnico. Como se sabe, la pedagogía tradicional entendió que la escuela y el docente debían ser transmisores de conocimientos socialmente relevantes. En este sentido, el docente se interesaría por cumplir con la currícula y ser eficaz. Es así que el “alumno” sería alguien pasivo y sólo depósito de aquel conocimiento que posee el docente. Siguiendo con los aportes de Ana María Zoppi (2014), quien explica que esta perspectiva ubicó al docente sólo como un técnico encargado de planificar, enseñar y evaluar. Es así, que el docente no estaría interesado en la tarea de reflexionar y pensar sobre sus prácticas, ya que los “especialistas” lo harían por él. Ante este hecho, propone mover al docente de este posicionamiento, donde seguiría arraigado, para lograr darle una posición de sujeto intelectual, para que de este modo él mismo pudiera producir conocimiento científico sobre sus prácticas diarias.

2.2. Lo intrapsíquico: El docente como sujeto “entero”.

Ezpeleta (1992) explica que la categoría “sujeto entero” hace referencia a un ser conformado a través de diferentes relaciones sociales y comprometido con distintos referentes normativos. Entender esta categoría permitió ver al docente no sólo como portador

y trasmisor de conocimientos, sino ir más allá, es decir, tomar lo subjetivo del docente en relación con su práctica. Siguiendo la idea, y teniendo en cuenta el trabajo de campo realizado, se pudieron construir tres modalidades de relación docente: 1) El docente como trabajador: donde se pueden observar sus modos de relación con la institución, sus superiores, sus pares y la comunidad; 2) el docente y su relación con su familia: en esta modalidad se logra ver como la labor docente influye en su dinámica familiar y viceversa; y 3) el docente y sus angustias: este ítem encierra a los dos anteriores, debido que en sus angustias se ve plasmado lo familiar y sus frustraciones laborales.

3. Definición teórica de las subdimensiones de la categoría II, Proyecto identificatorio.

3.1. Lo intersubjetivo: Crisis del proyecto/Modos de desubjetivación. Bleichmar (2008) plantea que esta capacidad de crear proyectos futuros se encontraría en crisis y esto se debería a que se vive en la inmediatez. Es por esta razón, que habría cierta imposibilidad de aprender y no es porque no haya inteligencia, sino porque se cree que los conocimientos que se reciben carecen de significación

para enfrentar la vida. Sintetizando la idea, Bleichmar explica: “Se ven reducidos a la inmediatez de la vida que les ha tocado y nadie les propone soñar un país distinto desde una palabra autorizada” (Bleichmar, p.36).

3.2. Lo intrapsíquico: Fases del enunciado identificatorio.

La escuela ayuda a producir subjetividades y esta construcción de subjetividades no se puede hacer sino sobre la base de proyectos futuros, y a estos hay que crearlos (Bleichmar, 2008). Este proceso de creación de proyectos, Piera Aulagnier, lo explica con el nombre de proyecto identificatorio. Es así como Aulagnier (1977) lo define de la siguiente manera: “(...) la autoconstrucción continua del Yo por el Yo, necesaria para que esta instancia pueda proyectarse en un movimiento temporal, proyección que depende de la propia existencia del Yo” (pp. 168-169).

Aulagnier (1977) comenta que la enunciación identificatoria consta de dos fases: en primer lugar, “(...) cuando el niño puede enunciar un: ‘cuando sea grande, yo...’, primera formulación de un proyecto que manifiesta el acceso del niño a la conjugación del tiempo futuro” (p. 169). Y la segunda fase “(...) será completado por un ‘seré esto (médico, abogado, padre, jubilado)’” (p. 170).

ARTICULACIÓN TEÓRICO - EMPÍRICA.

Categoría I: Prácticas docentes

Dimensión A: Lo intersubjetivo.

Subdimensión: Las posiciones docentes.

Entre las posiciones estudiadas las docentes de la investigación adoptan a posición del *amor asistencial*, puesto que, en su discurso recalcan constantemente que su función es de “*guía*”, “*ayuda*”, “*asistencialismo*” debido al “*contexto socioeconómico*” de sus estudiantes. Sin embargo, en lo cotidiano de su tarea en su discurso siempre recalcan que su función principal es el enseñar. De esta manera las atraviesa otra posición a la que se ha llamado *docente como mero técnico*.

Categoría II: Proyecto identificatorio

Dimensión A: Lo intersubjetivo.

Subdimensión: Crisis del proyecto/Modos de desubjetivación.

Duschatzky y Corea (2001) comentan que la desubjetivación no sería un estado puro, sino más bien, advierten modos de esta. Esta situación substrahe al sujeto su capacidad de decisión y responsabilidad. Durante el periodo de observación se pudo observar dos modos de desubjetivación: 1) Ausentismo profundo: El número de estudiantes que se ausentan se presenta como significativo y las docentes intentan utilizar estrategias para que logren regresar. Sin embargo, estar por fuera de la institución escolar se constituiría para estos estudiantes como un modo de desubjetivación la cual les quitaría la posibilidad de construcción subjetiva y, sobre todo, perturbaría el armado de un proyecto futuro. 2) problemáticas de la lecto-escritura significativas: Estos adolescentes que, hipotéticamente presentarían dificultades o restricciones en la lectura y escritura, logran expresarse a través de otra modalidad de producción como lo es el dibujo. Es así, que muestran los saberes que poseen sobre su suelo, su sitio, su cultura, en definitiva, su realidad. Sus producciones revelan lo auténtico de su barrio, signado por su devoción al Gauchito Gil y su pasión por el fútbol, más específicamente, por el club de su barrio, Mitre. Asimismo, en sus producciones aparece el cigarrillo y la hoja de marihuana, como un gesto de rebeldía adolescente y también para dar cuenta una problemática que, según las docentes, parece estar instalada en el barrio. Este despliegue artístico siempre acontece en las clases de Lengua, un lugar en donde la lectura y posibilidad de producir narraciones les resultaría ajeno. No obstante, el dibujo demuestra otra cara, estos adolescentes con “sobreedad” los cuales, al parecer, “no pueden apropiarse de la lectura”, logran leer su mundo y pronunciarlo a partir del dibujo.

Dimensión B: Lo intrapsíquico.

Subdimensión: El docente como sujeto “entero”.

En esa dimensión se pudo analizar lo finito del docente en su cotidianidad y los sentimientos que lo traspasan en relación con lo laboral, lo familiar, etc. Redondo (2013) expone que la tarea docente muchas veces se expone a situaciones de dolor. Un dolor que se expresa en desasosiego, impotencia y pérdida de sentido por su tarea con una mezcla de una necesidad de olvidar y tomar distancia para continuar. “...*Al mal tiempo buena cara...*” El docente se encuentra con esa necesidad de olvidar lo pasado para seguir continuando con la labor a pesar de que lo que emerge en lo cotidiano. La necesidad de continuar tiene una sola razón y es el “amor” que sienten por sus estudiantes. Un “amor” que resulta complejo puesto que, en muchas ocasiones se desarma, se desintegra, se pulveriza, pero en otras circunstancias es el motivo que impulsa a seguir de pie en el aula.

Dimensión B: Lo intrapsíquico.

Subdimensión: Fases del enunciado identificatorio.

Se puede observar que el Yo de los estudiantes abre un primer acceso al futuro y esto implica “(...) que [han] podido reconocer y aceptar una diferencia entre lo que [son] y lo que [querían] ser (...)” (Aulagnier, 1977, p. 169). Teniendo en cuenta el trabajo en grupo focal se puede prestar atención que los estudiantes, entrevistados en el grupo focal, lograrían enunciar un predicado posible propiciando su ingreso en la segunda fase de la enunciación. Los estudiantes afirman que la “paciencia” y la “ayuda” que tienen las docentes para con ellos, se configuran como sostenes los cuales posibilitarían construir su porvenir. Además, a lo largo de la entrevista se observaría que la escuela y el docente pasarían a un segundo plano y los estudiantes comienzan a hablar sobre el barrio, la “esquina” y la “iglesia”. Estos lugares se tornan simbólicos y de gran relevancia para los estudiantes, presentándose como parte de las ofertas que logran extraer del campo social.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permitieron comprender que la práctica docente tendría gran relevancia en la edificación del proyecto identificatorio de los estudiantes de los sectores populares, debido a que las enunciaciones identificatorias irían reconstruyendo su propia historia gracias a un proceso psíquico que sería guiado por aquella praxis. Ahora bien, teniendo en cuenta la importancia de las huellas subjetivas que deja la práctica docente en los estudiantes, el psicopedagogo debería posicionarse en el compromiso y responsabilidad teniendo en cuenta su propia historia libidinal, sus deseos y sus fisuras en el aprendizaje, aspectos que lo llevarán a pensarse, descubrirse y reinventarse frente a un contexto en donde las problemáticas se actualizan de manera constante. Es decir, los psicopedagogos serían su propia herramienta de trabajo y esto implicaría tomar en cuenta su subjetividad (Müller, 2008). Lograr adquirir esta "capacidad" posibilitaría signar la práctica psicopedagógica. De este modo, una de las tareas primordiales del quehacer psicopedagógico en las instituciones escolares que se encuentran en los sectores populares sería la de promover un lugar de escucha al docente para que éste, a su vez, pueda transmitir esta actitud a sus estudiantes (Fernández, 2011). Dicho de otro modo, un psicopedagogo es aquel que ayuda a descubrir al sujeto pensante/deseante, incluso si permaneciera oculto en el fondo de cada estudiante y de cada docente. Además, un psicopedagogo es alguien que permite al maestro recordar cuando era niño y, también, alguien que propicia, en cada sujeto que circula en la escuela, a sentir la alegría de aprender más allá de los requerimientos de la currícula y notas (Fernández, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

- Achili, L.E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editores.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires - México: Noveduc.
- Ezpeleta, J. (1992). *El trabajo docente y sus condiciones invisibles*. Nueva Antropología, vol. XII, núm. 42, julio, 1992, pp. 27-42. Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México.
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Müller, M. (2008). *Aprender para ser; principios de psicopedagogía clínica*. 6ª ed. Argentina. Bonum.
- Schlemenson, S. (2011). *Proceso de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico. Presentación de un modelo de análisis teórico-clínico*. (pp. 191-198). Buenos Aires.
- Zoppi, A.M. (2014) *Investigación educativa y pedagogía: Un desafío pendiente*. Congreso de Formación Docente. Posadas, Misiones.

PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN EN LA CRIANZA. TRANSFORMACIONES EN EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN MATERNA EN UNA MADRE DE UNA NIÑA PEQUEÑA

Pereira, Marcela

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se propone dar cuenta del análisis de un caso, a partir de una investigación realizada durante la crisis del 2001 en Argentina, con madres de niños pequeños de sectores vulnerables. Dicha investigación acción tenía como objetivo ofrecer a las madres un espacio de reflexión para activar el intercambio libidinal y simbólico en las relaciones iniciales con sus hijos pequeños. En esta oportunidad me propongo tomar solo a una madre y analizar su recorrido longitudinalmente y sus transformaciones en el ejercicio de la función materna a lo largo de los 10 encuentros del trabajo de campo. La potencia de las otras madres, como semejantes para las transformaciones de esta madre; el trabajo de promoción y prevención de la salud psíquica de ella y de su pequeña (destinataria indirecta pero prioritaria de nuestras intervenciones allí), son interrogantes que intentaremos desplegar en el presente trabajo.

Palabras clave

Prevención y promoción en la crianza - Ejercicio de función materna
- Transmisiones parentales

ABSTRACT

PROMOTION AND PREVENTION IN THE UPBRINGING. TRANSFORMATIONS IN THE EXERCISE OF THE MATERNAL FUNCTION IN A MOTHER OF A SMALL GIRL

The present work intends to account for the analysis of a case, from a research carried out during the 2001 crisis in Argentina, with mothers of young children from vulnerable sectors. The purpose of this action research was to offer mothers a space for reflection to activate the libidinal and symbolic exchange in their initial relationships with their young children. In this opportunity I propose to take only one mother and analyze her journey longitudinally and her transformations in the exercise of the maternal function throughout the 10 encounters of the field work. The power of the other mothers, as similar for the transformations of this mother; the work of promotion and prevention of the psychic health of her and of her small (indirect but priority recipient of our interventions there), are questions that we will try to deploy in the present work.

Keywords

Prevention and promotion in the upbringing - Exercise of the maternal function - Parental transmissions

Introducción

Desarrollaremos aquí el análisis de un caso de una madre que asistió a un grupo de madres de niños de 0 a 3 años para reflexionar sobre la crianza de sus hijos más pequeños. Dicha experiencia se realizó en el marco de la investigación-acción Crianza Cantos y Cuentos, (UNICEF.Facultad de Psicología. UBA. Año 2001), de la que formé parte.(1) Las participantes fueron convocadas para reflexionar sobre las prácticas de crianza con sus hijos. En esta actividad se trataba ofrecer a las madres un espacio de reflexión para activar el intercambio libidinal y simbólico en las relaciones iniciales con sus hijos pequeños. A partir del interés que despertó aquella actividad replicada en 2002 con otros grupos de madres en diferentes villas del cordón urbano de la Ciudad de Buenos Aires, desarrollo mi tesis de Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA, dirigida por la Profesora Alicia Stolkiner. "Transformaciones en el ejercicio de la función materna en madres de niños de 0 a 3 años en un grupo de crianza."

La búsqueda se orientó a identificar modos de expresión de las madres que permitan describir su posicionamiento subjetivo en el ejercicio de la función materna y las posibles transformaciones que pudieran manifestarse a lo largo de los encuentros.

En esta investigación y en las que ella se enmarca, hay una preocupación por los procesos de simbolización como trabajo psíquico, condición para el pensamiento y el aprendizaje.

Fruto de dicha investigación publicamos con el equipo el libro El placer de Criar, la riqueza de pensar con Silvia Schlemenson y equipo (Schlemenson, Pereira et al, 2005). Y en estas mismas jornadas publiqué un trabajo con la síntesis de mi tesis de Maestría (Pereira, 2012) En ambas publicaciones, el esfuerzo se centró en describir el dispositivo y analizar las expresiones de las madres en general. En esta oportunidad me propongo tomar solo a una madre y analizar su recorrido longitudinalmente a lo largo de los 10 encuentros que duró el trabajo de campo. La potencia de las otras madres, como un semejante, un otro, para las transformaciones de esta madre; el trabajo de promoción y prevención de la salud psíquica de esta madre y de su pequeña (destinataria indirecta pero prioritaria de nuestras intervenciones allí) son interrogantes que intentaremos desplegar en el presente trabajo.

Mariana y Ema. Para criarte mejor

Para Piera Aulagnier "la psique y el mundo se encuentran y nacen el uno con el otro, uno a través del otro; son el resultado de un estado de encuentro al que hemos calificado como coextenso con el estado de existente". (Aulagnier, 1975:30). Dicho encuentro está

en estrecha relación con la calidad de las funciones parentales, que constituyen el microambiente familiar primero en el que el infans se ve alojado y en el que se ofrecen los referentes primarios para su constitución psíquica.

Veamos entonces cómo se presenta en las primeras reuniones del grupo de madres Mariana, joven boliviana que asiste con su pequeña hija. No lograremos conocer el rostro de la beba y sus expresiones durante varios encuentros, ya que la suele llevar en su aguayo y luego la tiene siempre entre sus brazos, y la niña permanece dormida todo el encuentro.

Cuáles son los intereses y preocupaciones de Mariana respecto de la crianza de su hija? Cómo es vivido el otro para la joven, en especial el otro de otro género, el varón, su marido, padre de su hijita y de sus otros 3 hijos, varones. Cómo se ubica ella como mujer-madre-esposa. ¿Qué lugar le otorga a su única hija mujer?

Primer encuentro

MARIANA - Hola me llamo Mariana y vengo al comedor, tengo 5 hijos y bueno Ema nació de 7 meses con 1kg 100 gramos.

COORDINADORA- ¿Ahora que tiempo tiene?

MARIANA - Ahora tiene 1 año y 2 meses.

....

C: ¿de qué les interesa charlar acá?

MARIANA - Yo como trabajaba en guardería para capacitarme más en ellos los chicos. Hay una nena discapacitada, entonces a saber cómo cuidarlos más a ellos.

Mariana ubica de inmediato en la presentación de su hija Ema, su condición de prematura. Y se interroga sobre una niña discapacitada. Por lo desplegado por ella en los primeros encuentros, pensará a su beba, primera hija mujer, prematura, ligada a alguna discapacidad?

Segundo encuentro

...

C ¿Y vos también le das la teta?

M Sí, le estoy dando todavía, si hasta 1 año y medio, por ahí. Como es chiquita todavía no gatea bien.

C ¿No gatea?

M: No, todavía no, sentadita juega, pero no, no gatea. Como es prematura, debe ser por eso...

E Y cómo hace ¿se agarra?

M Y bueno, ella se agarra así una piernita.

E ¿Se queda paradita?

M No, no parada sola, si la levantas de la mano sí, pero sola, no.

E ¿Qué tiempo tiene exactamente?

M 1 año y 2 meses, y la doctora me dijo que es normal, a parte tenía Chagas ella, así que la tenía en control y todo eso.

E Me parece que el que sea prematuro o que haya tenido Chagas no necesariamente hace que un nene no camine ¿no?

M La doctora me dice que la ayude y bueno, y a veces no tengo tiempo para ayudarle a...

M1 (otra madre) O a veces te da miedo ¿no?

M Sí

M Y digo, mejor, si no camina mejor, todavía es chiquita. Siempre enferma, si no es el ojito... Es como que está caída, no quiere comer, no quiere tomar la teta.

M Mi hija también nació igual que ella con 1 kilo 200 y al año ya la nena caminaba daba varios pasitos. Tuvimos el mismo inconveniente las dos.

C: Ah, ah

M1 Son prematuras. Las dos nacieron con el mismo peso, también 1 kilo 200 las dos y de 7 meses y yo le decía: no te asustes, no tengas miedo porque estaba muy preocupada con la gorda, si era una cosita así.

M Los mellizos tienen 3 años. No la ayudan son torpes, le pegan.

E Y los otros ¿cuando empezaron a caminar?

M: Al año, los 3 caminaron al año.

E ¿Y vos los dejabas que caminen o estabas como con Ema?

M No, yo los dejaba solos.

E ¿No te daba miedo con ellos?

M No, porque eran gordos, siempre fueron gorditos, se caían, a lo mejor se caían.

E ¿Y con ella sí tenés miedo?

M Y, con ella sí, como es prematura y enfermita digo. Le cuida, pero ellos al jugar siempre me le hacen mal, me la hacen caer.

M1 Y si mi hijo es re bruto con la hermana y la nena se está criando que parece un varón más. No parece una nena, si juegan a la guerra, juegan a la lucha, a ellos les gusta.

M2 A Romi también, con el de rulitos juega y ella también se prende para jugar a karate

E ¿Y Romi a qué edad empezó a caminar?

M Antes del año

C Más o menos al año ya, si la doctora te dice que está sana, que no hay ningún problema podría empezar a caminar. Y como están diciendo todas, también vos la podés ayudar mucho, por ahí dejándola un poco, animándola, parándola para que se sostenga, poniéndole un chichito adelante porque le va a dar ganas de agarrarlo.

C ¿Vos la traes a Ema a jardín maternal?

M Eh acá venimos a comer nada más.

E Ah, ah

M Como no trabajo, están todos conmigo, y al mayor lo llevo al jardín. Después los tres están conmigo.

M3 Mirá éste, tiene 1 año y 1 mes y pesa cuánto, una chauchita y media, lo ves desnudito y las patitas así, los bracitos así, y él anda para todos lados desde los 6 meses, 5 meses y medio que gatea. Gatea como una ranita.

E Me parece que te están diciendo que te tenés que animar un poquito más vos. Fijate, si vos decís: no porque ella es enfermita, porque ella nació prematura, porque el Chagas, vos ya por temor ya estás poniéndola en que no va a poder.

M3 Ella no va a caminar porque así esta cómoda

E ¿Y le das de comer comida sólida?

M Si le doy, come una cucharada, dos cucharadas y no más. Está con el pecho, y la leche... también debe ser por eso también.

C Claro ya está para comer solo, por eso tiene dientes ¿no? Como para morder y cortar la comida... de a poquito

M A veces los sobreprotegemos nosotras mismas y después ellos están con ese miedo que no, que esto no, que porque me va a

hacer mal.

C Me parece que lo que te están diciendo es que también depende mucho la confianza, la tranquilidad, la seguridad que uno como mamá le pueda ir dando, y en esa medida ellos también puedan ir creciendo

Describe con placer cómo su hijo mayor trae novedades del colegio e intenta enseñárselas a sus hermanos mellizos.

E ¿Y con Ema? (la menor) Porque no la mencionaste a Ema

M Ah, también la tenemos así sola, a ella no la hacen jugar y casi la mayoría de las veces la tengo en la espalda cargada y se duerme y solita juega.

C ¿A qué juega?

M Nosotros le damos los juguetitos; a veces le damos galletitas pero siempre esta solita.

C ¿Por qué está solita, teniendo tantos hermanos y a parte que tiene una mamá en la casa? ¿Por qué esta solita siempre?

M Y no sé, porque la tenemos solita siempre.

M Y así le tengo siempre solita

C ¿Pensás que le hace mejor estar solita?

M Como ella estuvo de chiquita en la incubadora, entonces es como que sufría ella, lloraba...

M2 Vos también sufrías porque la veías sufrir

M Más que ella al moverse se lastimaba, tiene todavía las marqui-tas, y yo sufría mucho y yo por eso la tengo así lejos de todo.

M1 ¡Pero ella no está enferma ahora!

M No está enferma, ahora está sana, pero siempre la tuve lejos de los otros. Aparte no le confío mucho ni al padre ni a los hermanos por... tengo una sobrina que sufrió así y bueno tengo esas cosas que me quedaron, entonces siempre la tengo conmigo nada más. Le abusó el padre y todo eso y entonces trato de... tengo miedo de mi hijita, siempre tengo conmigo, no confío en nadie, ni padre, ni hermanitos.

C ¿Porque es nena?

M Sí, otra porque es nena, la cuido mucho

M Tengo una nena de 13 años pero no vive conmigo, está con mi mamá y ella también... Está lejos con mi mamá, y no la traigo por mi marido. Tengo miedo. A ella también la cuido mucho.

C ¿Pero vos tenés alguna pista, algún indicador que en tu casa con tu marido te pueda pasar un problema parecido a lo que le pasó a esta sobrina tuya?

M Sí, porque son varoncitos y aparte tengo otra sobrina y un día le vi que estaban los 2 desnuditos con mi hijo, entonces le digo qué estaban haciendo, estamos jugando al papá y a la mamá y entonces todo eso le desconfió.

C ¿Esa sobrina cuantos años tiene?

M Y tiene 6 años, y mi hijo tiene 5

C Estaban jugando, no era que estaba abusando de él.

M3 Ellos se van descubriendo y también les llama la atención cuando se van descubriendo

C Es parte del crecimiento

C Por protegerla tal vez es como que seguís de alguna manera poniéndola en una incubadora ¿no? Como vos decís no la despegás de tu cuerpo y por ahí la ayude mucho y aprenda mucho de estar con los demás. Seguramente vos miras, vos estando atenta, vos poniendo palabras. En el ejemplo que cuentan vos les podés pre-

guntar ¿qué estaban haciendo?, ¿a qué estaban jugando? Es muy importante que las mamás pongan palabras ahí. Por ejemplo: ¿vos qué querés saber? ¿Y vos que pensás? Hacerlos hablar...

Bueno, ojalá que la próxima nos encontremos todos, que vengan las otras mamás. Y ojalá que la encontremos Ema despierta, también.

En este segundo encuentro se muestra y muestra a su hija en un lugar de discapacidad, por haber nacido prematura, con chagas, pero sobre todo... por ser mujer! Esto parece ubicarla en un lugar de inferioridad, debilidad, fragilidad, peligro. Cómo son las ofertas libidinales y simbólicas para esta pequeña? Una hija que nació pequeña y debe continuar pequeña a la medida del aguayo de la madre, que no logra soltarla para caminar, comer y "comerse" el mundo junto a otros. Esos otros, varones, le son amenazantes y hostiles para su hija.

El psicoanálisis nos enseña que lo triádico es central para la complejización psíquica. Ahora bien, para Green (1992) en ciertos casos, debido a su propia estructura e historia, la madre le propone al niño un relato mítico que le prohíbe el acceso al Edipo. Los rasgos con que presenta al padre le exigen al niño apartarlo de sí. La adhesión al mito materno se torna una exigencia absoluta para conservar a la madre, la condición de supervivencia psíquica del niño. Green desarrolla estas ideas a partir del análisis de un caso de psicosis trabajado por Piera Aulagnier. Si bien aquí estamos en las condiciones de partida de la vida psíquica de esta pequeña, cuál puede ser la oferta de esta madre a esta niña respecto de una salida a esta dualidad cuando el otro se torna amenazante y prohibido? Cuando ambas se quedan aisladas, solas, como ambas en la incubadora, ambas envueltas y dentro de la manta de los orígenes, el aguayo? En este sentido cabe pensar que un dispositivo como este trabaja en la promoción de de la salud psíquica de los participantes, ya que puede promover transmisiones parentales que complejicen la actividad simbólica en el niño pequeño para mejores inserciones sociales y mejores aprendizajes. También en este caso, las intervenciones del coordinador, las otras madres, el propio dispositivo han resultado preventivo de transmisiones que pudieran complicar severamente la constitución psíquica de la niña.

La participación, considerada en sí un factor de salud mental, tiende a restituir los lazos de solidaridad social y permitir una posición activa frente a situaciones que, de ser vividas en forma individual y pasiva, potencian su carácter patologizante. (Stolkiner, 1987)

Tercer encuentro

C: Se quedaron pensando en algo de lo que hablamos la otra vez? Mariana--Del padre de mis hijos. Casi nunca está con ellos porque trabaja y llega a la noche un ratito, bueno ahí los mima un ratito nunca les pega, casi nunca está, ni a la escuela los va a retirar, se va a la mañana, llega a la noche. Y bueno, él tiene otros hijos y hay veces que se va a ver a su.....sus hijos y es así será por eso que son así

C - Será que son así, ¿cómo?

MARIANA: les compra todo lo que quieren, le da monedas para poder salir, todo eso .Será por eso que no me hacen caso.

La verdadera mujer para Freud es aquella cuya falta fálica la incita a orientarse hacia el amor de un hombre -primero el padre, luego el esposo- esperando encontrar el sustituto fálico bajo la forma de un niño. Dos equivalencias definen, entonces, a la mujer freudiana: mujer=madre y mujer=objeto de amor de un hombre. Reduce, así, la mujer a la madre y a un objeto para otro. Fortalece, de este modo, la relación intrínseca entre mujer y maternidad, y legitima las relaciones de fuerza que esto conlleva. (Chaino, 2011) Si bien, muchos son los desarrollos que el psicoanálisis ha desplegado luego, sobre el lugar de la mujer y su relación con la maternidad, cabe preguntarse cómo se ubica Mariana en relación con estas dos posiciones de su ser mujer. Nos referimos a quedar ubicada como objeto de este hombre que la deja sola, teniendo al mismo tiempo dos familias, dos mujeres-madres de varios hijos de él, y que al mismo tiempo de dejarla sola, le resulta amenazante, resultándole tolerable que se acerque a sus hijos varones pero no a su hija mujer ni a su otra hija mujer, mayor no hija de este hombre que mantiene alejada de su vida, a cargo de su propia madre, en otra provincia.

Por otra parte hemos querido mostrar también las intervenciones del coordinador y de las otras madres. Vale la pena remarcar el intenso y a la vez delicado contrapunto que a lo largo de estos primeros encuentros las madres, semejantes y diversas, han realizado con Mariana. Con especial cuidado afectivo, le han ido mostrando otras miradas posibles, otras maneras posibles de pensar a su hija y de ofertar y ofertarle el mundo a su hija. La coordinadora recupera la voz de las madres haciéndola pasar por su propia voz. Recupera y discrimina.

Octavo encuentro

Luego de faltar en los encuentros 4, 5, 6 y 7, aparece en el octavo. Participa activamente recordando, respondiendo a las preguntas y desplegando recuerdos, relatos, más complejos y diversos. Puede escuchar y responder a una pregunta disparadora que se hizo en aquel encuentro en el que se pidió a las madres un recuerdo lindo y una feo sobre el hijo más pequeño. Por primera vez escucho algo placentero en su relato. Y por primera vez Ema está despierta!

Noveno encuentro

En este encuentro se invita a las madres a confeccionar un cuento para sus hijos

Mariana--me presta algún color para que ella se entretenga

C:-sí, como no. Que lindas colitas Ema, que linda que estas hoy!

Este pequeño gesto de pedir un color para Ema es una oferta simbólica inaugural en este espacio.

Decimo encuentro (último)

Cada madre se expresa en relación al proceso vivido en este espacio

Mariana-Trato de estar un poco más con mi hija, bueno siempre estuve mucho pero...

C:-vos decís que antes estabas mucho con Ema, pero me parece que ahora estás de otra manera

Mariana-le trato como a los otros por igual, antes le cuidaba, le cuidaba de otra manera...

C:-con Ema es impresionante el cambio que has tenido; de las primeras veces que venía así, dormida y ahora ya casi caminando, parece una nena ahora

M3 -yo escuchaba a ella como le trataba al nenito las primeras veces y yo decía ¿y por qué no a ella?... Mira ahora, habla, grita!

C:- ¿Le contaste a tu marido que estás viniendo acá?

Mariana-sí, le conté lo que hicimos, le dije que me ayude él también, pero dice que llega cansado, que no puede, que le duele la mano,,, y me dice vos estás más desocupada... que son chiquitos, y esas cosas, pero sí hay otros padres que se dedican y los llevan a jugar! Pero no sé si estará bien tampoco...

En estos últimos encuentros, Mariana se interroga, reflexiona, puede encontrar recuerdos y momentos placenteros ligados a su hija. Por otra parte, puede comenzar a preguntarse por el lugar de sometimiento en que queda ubicada por su pareja, y animarse aun en forma titubeante a encontrar diferencias y disconformidades.

Al volver al año siguiente al mismo comedor espacio comunitario de la villa donde trabajamos, para replicar la experiencia con otras madres, encuentro a Mariana trabajando en la guardería. Se la ve bonita y activa. Me cuenta que está trabajando allí, y que se separó de su marido. No veo a Ema junto a ella.

Para concluir

Kaës (1991) utiliza el término "Más de un otro" para dar cuenta de la procedencia del sujeto de un conjunto, pero también para decir que la intersubjetividad genera nuevas marcas subjetivas, que no hay manera de seguir siendo el mismo que se era antes de ese vínculo, que la presencia del otro produce inexorablemente una exigencia de trabajo psíquico en el sujeto para dar cuenta de esa novedad.

Podemos decir entonces, que el ejercicio de la función materna es absolutamente singular y se enraiza en una práctica social como la crianza, en un sujeto *singular plural*. (Kaës, 2009) (Pereira, 2012)

NOTA

La investigación mayor en la que se insertó este proyecto fue "Riesgos en la infancia: factores psíquicos que inciden en la restricción de los procesos de simbolización" fue un programa de investigación dirigido por la dra Silvia Schlemenson centrado en el estudio de las relaciones entre la constitución subjetiva y la actividad de simbolización en el niño. El objetivo central fue analizar los procesos psíquicos que restringen el potencial simbólico del niño.

BIBLIOGRAFÍA

Bleichmar, S. (2010). Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático. Buenos Aires: Editorial Entreideas.

Chaino, L. "Parirse madre" en el Psicoanalítico, www.elpsicoanalitico.com.ar, 2011.

Pereira, C. (2012). Transformaciones en el ejercicio de la función materna en una experiencia grupal sobre crianza con madres de niños de 0 a 3 años. (Síntesis) *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Pereira, C. Transformaciones en el ejercicio de la función materna en una experiencia grupal sobre crianza con madres de niños de 0 a 3 años. Tesis de Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología, UBA. (en prensa Editorial Entreideas).
- Green, A. (1992). "Respuestas a preguntas inconcebibles: lo originario en Piera Aulagnier", en Hornstein L. *Cuerpo, Historia, Interpretación*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Rego, M.V. (2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Entreideas.
- Stolkiner, A. Prevención en Salud Mental, normativización o desanudamiento, IV CONGRESO METROPOLITANO DE PSICOLOGIA, Buenos Aires, Octubre de 1987.

FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS E INTERSUBJETIVIDAD

Piola, Maria Belen

Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

El estudio del impacto subjetivo de las instituciones educativas constituye un tema que ha ocupado un papel importante en las discusiones de los últimos años. En este marco, es preciso profundizar nuestras indagaciones en torno al surgimiento de formas novedosas de habitar los espacios institucionales, así como sobre los indicios de inscripciones subjetivas cuyo origen trasciende los programas institucionales formales. En este trabajo, hemos buscado explorar las marcas subjetivas que configura la formación universitaria sobre los estudiantes de psicología en el contexto actual. Para ello adoptamos un enfoque cualitativo y trabajamos con estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNSL que estuvieran cursando el último año o se encontraran realizando sus prácticas o trabajos finales. El acercamiento realizado puso en primer plano el carácter dialógico que asume la configuración de marcas subjetivas en la formación universitaria de psicólogos en la UNSL. El encuentro con otros y el modo en que es abarcada/metabolizada la diferencia que estos representan, resulta central en la emergencia de nuevos rasgos identitarios, en los re-posicionamientos frente al conocimiento y como propiciador del retorno sobre sí mismo. Estos aspectos invitan a profundizar aquellos elementos que se develaron como datos incipientes de inéditas construcciones psíquicas.

Palabras clave

Formación - Estudiantes - Psicología - Intersubjetividad

ABSTRACT

FORMATION OF PSYCHOLOGISTS AND INTERSUBJECTIVITY

The study of the subjective impact of educational institutions is an issue that has played an important role in the discussions of recent years. In this context it is necessary to deepen our researches about the emergence of new ways of inhabiting institutional spaces, as well as about the register of subjective inscriptions whose origin transcends formal institutional programs. In this work, we explore the subjective marks of university education on psychology students in the present context. For this, we adopted a qualitative approach and worked with students of the UNSL who were studying the last year or who were doing their practices or final projects. The approach made brought to the forefront the dialogical character assumed by subjective marks in the university training of psychologists at the UNSL. The encounter with others and the way in which the difference is metabolized is central in the emergence of new identity traits, in the re-positioning before knowledge and as a promoter of the return on oneself. These aspects invite to deepen those elements that were revealed as incipient data of unpublished psychic constructions.

Keywords

Training - Students - Psychology - Intersubjectivity

Introducción

El estudio del impacto subjetivo de las instituciones educativas constituye un tema que ha ocupado un papel importante en las discusiones de los últimos años, particularmente en lo que refiere a su pérdida de efectividad para promover la transformación de los actores en torno a las propuestas institucionales.

La pregunta por aquello que ya no interpela a los sujetos que transitan por las instituciones educativas es un factor de gran importancia. No obstante, resulta indispensable que profundicemos nuestras indagaciones en torno a pesquisar aquello que se instala como formas novedosas de habitar los espacios institucionales, así como también los indicios de inscripciones subjetivas cuyo origen trasciende los programas formales.

En este trabajo, hemos buscado explorar las marcas subjetivas que se generan sobre los estudiantes en su paso por la institución universitaria, interrogándonos sobre la tonalidad, intensidad y matices que asumen en el marco de este trayecto formativo. Para ello, hemos procurado estar atentos a las significaciones surgidas a partir del encuentro con la institución y que los estudiantes reconocieron como expresión del transcurrir por la vida universitaria.

Cuando pensamos en la subjetivación estamos aludiendo a un proceso que afecta a la totalidad del sujeto, por lo que no puede reducirse el análisis a un solo aspecto, sino que es necesario atender al complejo interjuego entre las nuevas adquisiciones cognitivas, las emociones que estas despiertan, las transformaciones que inauguran aquellos contenidos que ingresan a la categoría de pensables, las representaciones imaginarias que recubren las distintas instancias que conforman el espacio universitario y los aspectos inconscientes movilizados por la formación.

Al referirnos a la formación en el nivel superior, partimos de una concepción amplia de la misma, en donde se incluyen tanto las instancias formales como informales de la vida universitaria. Es decir, consideramos los espacios de trabajo en torno al conocimiento, pero también los momentos de socialización que los exceden, la participación en instancias grupales, así como los vínculos establecidos con los distintos actores institucionales y la intervención en las diversas actividades que implica la vida institucional.

Objetivos:

Nos propusimos identificar qué marcas subjetivas configura la formación universitaria sobre los estudiantes de psicología en el contexto actual, procurando rastrear nuevos rasgos identitarios; detectar los cambios que produce la formación universitaria sobre los modos de significar al otro; explorar las transformaciones en relación a su posicionamiento frente al conocimiento e indagar

qué tipo de instancias de la Formación universitaria son sindicadas como responsables de las improntas a nivel subjetivo.

Metodología:

Adoptamos un enfoque de trabajo cualitativo, dado que consideramos que este nos posibilitaría capturar los procesos y situaciones estudiados desde la perspectiva y comprensión que de ellos hacían los protagonistas. Trabajamos con estudiantes que estuvieran cursando el último año de la Licenciatura en Psicología o se encontrarán realizando sus prácticas o trabajos finales.

La vía de acceso privilegiada a la información que nos permitió identificar las marcas subjetivas que configura la formación en la UNSL fueron los propios estudiantes, mediante la realización de entrevistas en profundidad que posibilitaron capturar la riqueza, giros y particularidades del lenguaje de los protagonistas.

Resultados:

En relación a los nuevos rasgos identitarios que genera la formación universitaria en los estudiantes de psicología en la UNSL pudimos apreciar como la existencia de un arquetipo de estudiante universitario no resulta fácticamente pesquisable en virtud de que la construcción de la identidad no constituye un proceso monolítico y determinado desde una única dimensión. La existencia de una propuesta identitaria poco definida en el marco de una joven institución, contribuía a que el efecto subjetivante en los estudiantes fuera bastante heterogéneo.

Algunas improntas subjetivas que la formación estaría dejando en los estudiantes radican en la posibilidad de ampliar los horizontes de lo pensable, aspecto que a su vez impactaría en la complejización del pensamiento y la transformación de cosmovisiones sostenidas por los estudiantes.

En cuanto a la significación que adquiere el otro, la UNSL le estaría ofreciendo a los estudiantes de psicología la oportunidad de ampliar los espacios de encuentro intersubjetivo, particularmente por su carácter de institución pública estatal, gestando así nuevas oportunidades de enunciación como sujetos y dando cabida a nuevas ampliaciones/restricciones en el universo del semejante.

El significado que recae sobre el otro es deconstruido y reconstruido a lo largo de la formación. Los estudiantes partían, por lo general, de significaciones que remarcaban la distancia con los sujetos con quienes desarrollarían su tarea profesional en pos de construir una identidad que los emparentara al colectivo al cual deseaban ingresar. Una vez que la pertenencia a la institución se iba consolidando, estas eran interrogadas en forma continua, dando pie a incesantes inclusiones y exclusiones de significados a medida que avanzaban en la preparación profesional.

En cuanto a las transformaciones experimentadas por los estudiantes en relación a su posicionamiento frente al conocimiento hallamos en todos los entrevistados la auto-percepción de un cambio en los modos de ubicarse frente al objeto a conocer. No obstante, estos no registraban las mismas cualidades en unos y en otros. Identificamos que sólo algunos de ellos alcanzaban la posibilidad de producir nuevos contenidos, aunque más no sea de modo incipiente o presentaban la disposición a emprender recorridos posteriores que los habilitaran para ello. En su gran mayoría, puede observarse el

encuentro con la responsabilidad que les confiere socialmente la condición profesional a la que están arribando.

Los procesos de extrañamiento con el conocimiento mostraron ser parte constitutiva de los momentos iniciales de la formación en los que el sujeto se hallaba incorporando los códigos y contenidos que le permitieran habitar la institución.

Partir de una concepción extensa de formación extendió el espectro de elementos que podían ser sindicados como instancias responsables de las improntas a nivel subjetivo. En este sentido, se destacó el papel de los procesos identificatorios en los que se juega la complementariedad instalada por la figura de los pares. Los procesos de reconocimiento ocupan un sitio que también es necesario resaltar en la subjetivación que tiene lugar en la formación de psicólogos en el espacio de la UNSL, donde no sólo se juega el reconocimiento del estudiante hacia los otros docentes, no docentes y compañeros, sino que opera simultáneamente la posibilidad/necesidad/deseo de ser reconocido por otros. Esta búsqueda de reconocimiento constituirá una de las dimensiones privilegiadas en el marco de la intersubjetividad propiciada en el espacio de la universidad.

El carácter epocal situado en el marco de las instituciones de Educación Superior se hizo presente de manera restringida a través de algunos indicios en los modos de estar en la universidad y en la forma de pensarse en relación a la inserción laboral futura manifestados por los estudiantes. En cuanto a esto último, mostraban una clara comprensión de estar sujetos a las reglas de la competencia y la necesidad de acreditar una formación continua a nivel de los estudios de posgrado, dando cuenta con ello como -en el contexto actual- no alcanza con las significaciones que recubren la formación en una universidad pública y son transferidas a los profesionales que de ella egresan, sino que es necesario apelar a los esfuerzos individuales para conquistar un lugar en el mundo del trabajo.

Análisis y Discusión

Las marcas inscriptas por la formación van a estar condicionadas por las historias subjetivas de cada uno de los estudiantes, por múltiples pertenencias construidas, biografías escolares previas, recorridos en los aprendizajes, modalidades familiares y sus formas particulares de vincularse con el conocimiento. Aspectos que habrán de conjugarse con los atravesamientos del contexto socio-histórico y el contexto institucional que opera de referencia.

El ingreso a la universidad brinda nuevas oportunidades de subjetivación permitiendo reformular y resignificar el proyecto identitario construido, dado que abre las bases para confrontar muchas de las propuestas identificatorias que al sujeto le han sido ofrecidas. Hemos identificado en los estudiantes señas que aluden a su paso por la universidad, algunas de ellas se vinculan específicamente con la condición de estudiante, pero otras se acercan a manifestaciones propias de la etapa evolutiva por la que atraviesan: la juventud. Este momento evolutivo implica gran cantidad de cambios y una enorme diversidad en cuanto a modalidades subjetivas, las cuales a su vez estarán permeadas por las coordenadas socio-históricas vigentes y la extracción cultural de los individuos. No obstante, fue posible encontrar ciertas singularidades que los emparentan unos con otros y nos permiten captar el papel que cumple en su emergencia el atravesamiento de la institución universitaria, que opera como

catalizador de estas nuevas construcciones.

Esto coincide en algunos aspectos con lo postulado por Dubet (2005) en sus estudios realizados en el contexto de Educación Superior en Francia, en el cual describe una experiencia en la que se articulan una peculiar manera de ser joven con las formas de vida estudiantil sin poder ser solapadas o fusionadas completamente. Esto implica para el autor el hecho de que los estilos de vida no están determinados únicamente por los estudios, sino que se explican por la problemática más amplia de la juventud como edad de la vida.

La universidad estaría ocupando funciones en la construcción de subjetividad antes reservadas a la escuela media, ampliando períodos de construcción de los recursos psíquicos que posibiliten a los jóvenes su inserción en el mundo social. Se erige al trayecto universitario como espacio/tiempo en el que opera una moratoria para la preparación psíquica que les permita desarrollarse en el mundo del trabajo, lo cual estaría explicando en parte la extensión en los tiempos de cursado de la carrera. Esta particularidad no puede ser desligada de los cambios que introduce la obligatoriedad de la escuela secundaria, el período de reorganización necesario en el que se encuentra y el impacto que esta tiene en los adolescentes que transitan por ella. Simultáneamente, tampoco pueden dejar de considerarse los aspectos formales intervinientes en estos procesos, tales como sistema de correlatividades, horarios de cursado, carga horaria de las asignaturas, etc.

El papel central que juegan los pares como fuentes de subjetivación nos ha permitido pensar en el hecho de que en momentos en que los programas institucionales pierden parte de su potencia o en casos en que el rasgo característico de los mismos es su juventud, adquieren mayor intensidad como fuentes de subjetivación los vínculos establecidos con los miembros de la generación. En dicha dirección, la universidad gestaría un segundo nacimiento que puede ser abarcado como una apertura al mundo extra-familiar donde los parteros serían los compañeros de grupo.

En nuestro medio, encontramos referencias al respecto en una investigación realizada por Taborda (1996) con alumnos de primer año de la Licenciatura en Psicología y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis, en la cual se pudo comprobar cómo en este período se incrementaban los temores, los sentimientos de soledad, de estar perdidos en el espacio y confundidos. Dicha indagación daba cuenta de cómo estas ansiedades son las que frecuentemente subyacían en los fracasos en la vida universitaria, pero también como disminuían notablemente cuando podían encontrar un grupo de compañeros para estudiar, pasear y conversar.

Resulta pertinente en este punto referir el concepto de “función materna ampliada o madre-grupo” (Taborda, 2009), que incluye a la madre, al grupo encargado de duplicar los cuidados que el bebé recibe y el particular entorno que los envuelve. Este resalta la relevancia de las redes vinculares como proveedoras de nuevas oportunidades de subjetivación y sostén para el individuo, enfatizando el papel de los movimientos de humanización que tienen lugar mediante complejos procesos psíquicos, enmarcados en un ambiente determinado. La madre grupo de los inicios de la vida se reeditaría en las configuraciones grupales integradas por los pares

en pos de luchar con los rituales que impone la cultura para ser incorporados al mundo de los adultos. Esta figura acompañaba a los estudiantes durante todo el trayecto y permitía tramitar los desafíos de la llegada, los procesos de acomodación que tienen lugar durante el trayecto y el dolor de la despedida.

En lo que respecta a los modos de estar en la universidad, es notorio como la grupalidad no era asimilable a la noción de instrumento para el cambio y la transformación social, sino que revestía características de sostén y andamiaje psíquico. La reubicación de la noción de grupalidad en la estructura de la mente de los jóvenes universitarios que nos estarían insinuando estos hallazgos -marcada por los códigos culturales vigentes- representaría un cambio estructural que merece una profundización futura en sí misma.

Encontramos indicios de una subjetividad en la que se juega una tensión producto del proceso de transición en el que conviven en el espacio universitario tendencias fijadas por la tradición con aquellas que instituyen nuevas modalidades subjetivas. Esto nos sitúa en un espacio intermedio en el que los valores sobre los que tradicionalmente se ha erigido la universidad no han perimido, pero tampoco ocupan un lugar de exclusividad en la generación de improntas subjetivas, ya que los elementos que aparecen atravesando la subjetividad de los estudiantes no estarían implicando un abandono de los postulados históricos, sino la coexistencia de lo viejo y lo nuevo, en una danza de encuentros/desencuentros, elementos que se muestran coincidentes con las investigaciones realizadas por Carli (2007,2012) y Pierella (2014) en nuestro país.

Conclusiones:

La formación pondrá en marcha procesos en los que se conjugan subjetivamente la presencia de lo escrito en el mundo cultural -en tanto sostenimiento y continuidad del sistema- y la emergencia de lo nuevo impulsada por la particularidad de las subjetividades en juego. En función de ello, siempre existirá un carácter variable que se inscribe de modo particular en cada sujeto. El enriquecimiento de los estudiantes se produce en la medida en que esto que emerge como nuevo para el sujeto se torna abarcable, lo cual se dará en un suceder continuo que se desplaza por momentos de desorganización, episodios de cambio subjetivo y períodos de impasse en que ninguna transformación tiene lugar, alternando en forma continua. Se destaca en nuestra investigación el carácter dialógico que asume la configuración de marcas subjetivas en la formación universitaria de psicólogos en la UNSL, dado que hemos encontrado:

- La emergencia de nuevos rasgos identitarios a partir del encuentro con otros sujetos humanos que ella estaría propiciando.
- El papel prioritario que ocupan las relaciones sujeto-sujeto en la modificación subjetiva. Ello no excluye el impacto subjetivo que revisten las representaciones despertadas por el mundo objetivo, dado que constituyen aspectos siempre presentes en las prácticas relacionales enmarcadas en contextos institucionales específicos.
- El papel estructurante que tiene en la formación profesional el lugar en que otro es situado y el modo en que es abarcado/metabolizado el encuentro con la diferencia que éste representa.
- La necesidad de la presencia de otro que convoque un desplazamiento en los posicionamientos frente al conocimiento, ya sea

como objeto de imitación, identificación o generador de un encuentro que movilice la experiencia emocional.

· El carácter propiciador del retorno sobre sí mismo que produce la experiencia de encuentro con el otro, en la medida que devuelve una mirada en la que se conjugan la diferencia y la semejanza en la condición humana, en tanto acaezca la mutualidad del reconocimiento.

El acercamiento realizado hasta aquí nos ha permitido iniciar el recorrido en el reconocimiento de la contribución de la formación de psicólogos en la UNSL a la construcción de subjetividad, el cual seguramente deberá ser continuado en pos de profundizar aquellos aspectos que se develaron como datos incipientes de inéditas construcciones psíquicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Carli, S. (2007). Universidad pública y transmisión cultural en las narrativas estudiantiles. Trabajo presentado en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación".
- Carli, S. (2012). El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, Recuperado el 22 /05/2014, de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Pierella, M. (2014). La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Buenos Aires: Paidós.
- Taborda, A. (1996). Estudios sobre la adaptación de los estudiantes a las exigencias académicas. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. IDEA Vol. 26, pp. 115-120.
- Taborda, A. (2009). La primera puerta lejos de casa. Vicisitudes de la Educación Inicial. En Taborda, A y Leoz, G. (comp), Configuraciones actuales de la psicología educacional: desde la clínica individual hacia una clínica en extensión (97-128). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

MOTIVACIÓN EN EL TRABAJO DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL MEDIO

Riccetti, Ana Elisa; Gómez, Valeria Mariel; Franco Álvarez, Evelia
Universidad de Flores. Argentina

RESUMEN

En este trabajo proponemos identificar los perfiles motivacionales de profesores en educación física que dictan clases en el nivel medio del sistema educativo formal argentino realizando un análisis según el sexo y años de antigüedad laboral. El grupo de estudio se compone de 104 profesores (N=53 varones y N=51 mujeres) con edades desde los 23 a 60 años (M=39,8). Se seleccionó un cuestionario fundamentado en la teoría de la Autodeterminación para indagar acerca de la motivación en el trabajo a partir del continuo de la autodeterminación. El diseño metodológico se caracterizó por ser descriptiva y correlacional, se realizaron análisis estadísticos que permitieron identificar perfiles motivaciones y analizar diferencias según el sexo y años de experiencia laboral. El grupo en general mostró un perfil autodeterminado moderadamente alto, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas según el sexo y los años de experiencia laboral. Por último, se discuten los resultados considerando antecedentes sobre el tema y la incidencia en el alumnado y el proceso de aprendizaje.

Palabras clave

Autodeterminación - Profesores en educación física - Sexo - Años de experiencia laboral

ABSTRACT

WORK MOTIVATION IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN HIGH SCHOOL

In this paper we propose to identify the motivational profiles of teachers in physical education who teach at the middle level of the Argentine formal education system, performing an analysis according to gender and years of work experience. The study group is composed with a total of 104 teachers (N=53 males and N=51 females) aged 23 to 60 years (M=39,8). A questionnaire based on the theory of Self-Determination was selected to inquire about the work motivation from the continuum of self-determination. The methodology was descriptive and correlational, statistical analyzes were carried out to identify motivational profiles and analyzing differences according to sex and years of work experience. The group in general showed a moderately high self-determined profile, no statistically significant differences were found according to sex and years of work experience. Finally, the results are discussed considering background on the subject and the incidence on students and the learning process.

Keywords

Self-determination - Physical education teachers - Sex - Years of work experience

Introducción

El estudio de las variables motivacionales en clases de educación física se ha desarrollado considerablemente en los últimos años, principalmente desde la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2009). Esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son autodeterminadas, esto es, el grado en que las personas realizan sus acciones y se comprometen en las mismas al nivel más alto de reflexión y autonomía. Se trata de una macro teoría que consta de 5 mini teorías, a saber: teoría de la evaluación cognitiva, teoría de la integración orgánica, teoría de las orientaciones de causalidad, teoría de las necesidades básicas y teoría de los contenidos de meta (Stolver, Bruno, Uriel y Fernández Liporace, 2017). La mini teoría de la integración orgánica establece que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes tipos de autodeterminación. Se establecen tres grandes niveles de motivación según el nivel de internalización del comportamiento socialmente esperado y su regulación que son, de menor a mayor grado de autodeterminación; la amotivación, la motivación extrínseca (con distintos niveles de regulación) y la motivación intrínseca. La motivación intrínseca se define como aquella relacionada con la necesidad de explorar, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad sin recompensa externa. Este tipo de motivación ha sido relacionada en la literatura con la más autónoma e internalizada de todas (Ryan y Deci, 2009; Sánchez Oliva, Leo Marcos, Amado Alonso, Pulido González, y García Calvo, 2015).

En el continuo de la autodeterminación el tipo de motivación que se caracteriza por un control externo es la extrínseca, puesto que el comportamiento no es adaptativo y se actúa por presiones externas o ajenas a la persona para alcanzar un fin (Stolver et al., 2017). Aquí se identifican cuatro tipos de regulación; en el extremo menos autodeterminado se encuentra la motivación extrínseca de regulación externa (social y material), que se caracteriza por el menor grado de autorregulación, en consecuencia el control es externo, la persona actúa para evitar castigos o para alcanzar recompensas, ganar premios o dinero. En la motivación extrínseca de regulación introyectada continúan existiendo estímulos externos pero existe un grado de internalización de las acciones, el comportamiento se encuentra movilizado para evitar, entre otros, sentimientos de culpa por no cumplir con una actividad o aumentar la autoestima. La siguiente es la regulación identificada, la persona reconoce el valor (personal o social) de la actividad y la identifica como propia, aunque continúa existiendo control externo. Por último la regulación integrada, es la que presenta mayores niveles de autorregulación, el comportamiento es internalizado cada vez más por la persona. Gagné et al. (2014) señalan que la regulación externa e introyectada son las menos autodeterminadas y controladas externamente;

mientras que la regulación identificada e integrada se caracterizan por ser cada vez más autónomas, si bien continúan incidiendo factores externos. Por último, la amotivación, es la falta o ausencia de intención de actuar.

Un profesor que se siente el origen de las acciones y decisiones en su trabajo incrementa su sentimiento de competencia, de bienestar y la motivación autodeterminada; mientras que un contexto laboral interpersonal que se caracterice por exigencias en el cumplimiento de plazos, constante supervisión, amenazas y evaluaciones estrictas del desempeño disminuyen la sensación de control y la autonomía (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas y Lonsdale, 2014). En este mismo sentido, se ha demostrado que existen presiones desde arriba y presiones desde abajo en el contexto laboral de los docentes que inciden en su accionar y decisiones, su estado de ánimo y tipo motivación (Alcaraz, Torregrosa y Viladrich, 2015). En el mismo sentido, Cantú-Berrueto, Castillo, López-Walle, Rodríguez y Balaguer (2016) hallaron que el ambiente laboral incide en la autorregulación de los profesores y su quehacer profesional, de este modo, distinguieron entre motivación autónoma y controlada. La primera se relaciona con actuar por voluntad propia y con libertad para decidir, mientras que la motivación controlada sucede por presiones exteriores que limitan la autonomía en general de las personas. Ambas inciden y definen el estilo interpersonal del profesor en su labor profesional que puede ser autónomo o controlador (Cantú-Berrueto et al., 2016).

Otra línea de estudio destaca la importancia de los hallazgos que han establecido una relación entre el apoyo a la autonomía por parte del profesor y la motivación intrínseca que se promueve en clases de educación física y la persistencia en la realización de actividades físico-deportivas por parte de los estudiantes (García Calvo, Sánchez Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y Amado, 2012; Moreno et al., 2012). Por su parte, la intención de ser físicamente activos de los estudiantes se vincula con el apoyo a la autonomía por parte de los docentes de educación física y estrategias que promuevan la motivación intrínseca; ambas conducen a formas autónomas de motivación en clases de Educación Física, y pueden tener una influencia positiva en los hábitos de actividad física durante el tiempo libre de los estudiantes (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2014). Más aún, se recomienda que los docentes diseñen e implementen actividades que fomenten la toma de decisión y elección autónoma, el sentimiento de competencia y vínculos sociales positivos, así como la motivación intrínseca y el gusto por la educación física (Granero-Gallegos et al., 2014; Sánchez Oliva et al., 2015).

Los datos que aquí se presentan fueron obtenidos en el marco de un proyecto de investigación en curso en el que participan universidades de Argentina, España, Brasil y Colombia, en el cual se estudian variables motivacionales de docentes y sus estudiantes en el entorno de enseñanza y aprendizaje de la clase de educación física del nivel medio. En este escrito presentamos los datos obtenidos en el contexto argentino, enfocando el análisis en los profesores en educación física. Por todo lo señalado, proponemos identificar los perfiles motivacionales en docentes de educación física del nivel medio, estableciendo correlaciones según el sexo y los años de experiencia laboral.

Diseño metodológico y muestra

Se trata de un diseño metodológico transversal, descriptivo y correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2010), a partir del cual se utilizaron procedimientos estadísticos para describir los patrones motivacionales, fundamentados en la teoría de la autodeterminación, para luego establecer diferencias estadísticamente significativas según el sexo y los años de experiencia laboral de los profesores.

La muestra estuvo compuesta por un total de 104 profesores de educación física (N=53 varones y N=51 mujeres), con edades entre los 23 y 60 años (M=39,8), quienes informaron trabajar en instituciones educativas de nivel medio públicas (N=54) y privadas (N=50) del sistema educativo formal argentino, con al menos un año de experiencia laboral.

Acceso y procedimiento para recolectar los datos

En un primer momento, se contactó e informó el propósito del estudio a los equipos directivos y/o responsables del departamento de educación física de las instituciones educativas, solicitando su colaboración. En un segundo momento, se administraron los cuestionarios al profesor en el momento que dispusiera con la presencia de un investigador para responder a dudas o consultas que surgieran en el momento de completar el cuestionario. La participación fue voluntaria y se informó acerca de la confidencialidad de las respuestas.

Instrumento

Motivación en el Trabajo

Se administró una versión traducida al castellano de la Escala Multidimensional de Motivación en el Trabajo o Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS; Gagné et al., 2014). El instrumento consta de 19 ítems, se compone de seis dimensiones: amotivación, regulación externa social, regulación externa material, regulación introyectada, regulación identificada y motivación intrínseca. Todas las dimensiones se miden con tres ítems a excepción de la regulación introyectada que se compone de cuatro a partir de una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Resultados del estudio

Presentamos los resultados sobre los perfiles motivacionales de profesores en educación física del nivel medio, para luego analizar las diferencias según el sexo y años de experiencia laboral.

El análisis descriptivo de las seis dimensiones, para todo el grupo (N=104), muestran diferencias claras y deseables entre los niveles menos y más autodeterminados del continuo. Donde los factores más autodeterminados puntuaron alto -motivación intrínseca e identificada-, mientras que los tipos de motivación menos autodeterminadas puntuaron en un nivel bajo -amotivación, regulación externa material y social-. Por orden de valoración hallamos que la motivación identificada (M=4,43; DS=,07) puntuó más alto, luego ligeramente más bajo la motivación intrínseca (M=4,37; DS=,66). Continuando con el análisis descriptivo hacia niveles de motivación menos autodeterminados y de regulación externa, se halló la motivación introyectada (M=3,84; DS=,91), motivación externa material (M=2,38; DS=1,1), motivación externa social (M=1,56; DS=,77) y

finalmente la amotivación ($M=1,27$; $DS=,52$). Esto es deseable y sugiere que el patrón motivacional de los profesores en este estudio tiende a ser más autodeterminado, vinculado a la autonomía, la reflexión y el compromiso en su trabajo, todos aspectos relevantes que estarían favoreciendo procesos de enseñanza y aprendizaje significativos en un contexto laboral que estaría promoviendo la toma de decisión, la creatividad, experiencias y vínculos positivos. Por otra parte, en el análisis realizado a partir de la *prueba t de muestras independientes*, que compara las medias entre docentes varones y mujeres, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas. En la tabla 1 (celdas grises) se observa que las profesoras tienen puntuaciones ligeramente más altas en las dimensiones más autodeterminadas: motivación intrínseca ($M=4,42$ - $DS=,65$) y motivación identificada ($M=4,48$ - $DS=,72$).

Tabla 1. Media y desviación estándar en los factores: amotivación, regulación externa social (RegExtSoc), regulación externa material (RegExtMat), regulación introyectada (RegIntroy), regulación identificada (RegIdent) y motivación intrínseca (MI) según el sexo ($M=53$ - $F=51$)

Factores	Sexo	M	DS
Amotivación	M	1,27	,55
	F	1,27	,49
RegExtSoc	M	1,62	,84
	F	1,50	,69
RegExtMat	M	2,36	,96
	F	2,40	1,21
RegIntroy	M	3,88	,81
	F	3,80	1,00
RegIdent	M	4,37	,72
	F	4,48	,72
MI	M	4,31	,68
	F	4,42	,65

Considerando las diferencias mencionadas según el sexo de los docentes, es preciso destacar que tanto los varones como las mujeres se encuentran motivados intrínsecamente, esto lo evidencian los resultados ya que puntuaron ligeramente más alto en los factores más autodeterminados y en menor medida en los factores menos autodeterminados.

También se calculó la *prueba t de muestras independientes* para comparar las medias según los años de experiencia laboral de los docentes, en este caso tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo se observa que los datos se comportan en el mismo sentido que los resultados en relación con el sexo, esto es, tanto los docentes con menos de 10 años de experiencia laboral como quienes tienen hasta 20 años y más, puntuaron más alto en las dimensiones autodeterminadas del continuo, sucediendo lo contrario en aquellas menos autodeterminadas.

En cuanto a la ausencia de diferencias estadísticamente significativas según los años de experiencia laboral, esto sugiere que para este grupo de estudio los docentes afrontan sus clases de educación física con un niveles autodeterminados orientados al disfrute y el

compromiso con sus prácticas docentes, la satisfacción en su accionar, valorando el esfuerzo personal para mejorar como profesional.

Conclusiones y aportes

Se lograron identificar los perfiles motivacionales (motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación) en profesores de educación física del nivel medio. El grupo en general muestra niveles de regulación interna moderadamente altos, evidenciando un patrón motivacional autodeterminado por parte de los docentes. También se calcularon correlaciones según el sexo y los años de experiencia laboral, en ambos casos no se hallaron diferencias significativas y se identificó el mismo patrón autodeterminado. Es decir, se obtuvieron puntuaciones más altas en motivación extrínseca de regulación identificada y motivación intrínseca, ambas de regulación interna, como sucedió en los perfiles motivacionales del grupo. La satisfacción, el disfrute, el esfuerzo para aprender y mejorar, la autonomía, los vínculos profesionales estables y que favorezcan el desarrollo profesional se vinculan a perfiles más autodeterminados.

Otros factores relacionados con la motivación autodeterminada, son las necesidades psicológicas básicas, predictoras del disfrute y bienestar (Alcaraz et al., 2015). En el marco de la TAD, estas necesidades constituyen los mediadores psicológicos de los tres tipos de motivación mencionados (intrínseca, extrínseca y amotivación) que a su vez influirían sobre la personalidad y los aspectos relacionales y afectivos. La satisfacción de las tres necesidades psicológicas mencionadas promueve niveles elevados de motivación intrínseca. Se propone como estudio futuro indagar sobre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, puesto que se ha demostrado que la frustración de las mismas en profesores puede conllevar a experimentar amotivación, incrementándose el desinterés y la desvalorización por la tarea, disminuyendo el bienestar y el sentimiento de ser competente en su profesión (Alcaraz et al., 2015). Asimismo la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas también determina el estilo interpersonal del profesor, tanto si es un estilo de apoyo a la autonomía que promueve la motivación autodeterminada, como si se trata de un estilo controlador que favorece la motivación controlada (Cantú-Berrueto et al., 2016).

Por otra parte, las clases de educación física son entornos que pueden promover y afianzar prácticas de actividad física a través de la programación de contenidos significativos y de estrategias que favorezcan la motivación autodeterminada en estudiantes (Ntoumanis y Standage, 2009; Sánchez Oliva et al., 2015). De lo anterior se desprende la importancia de estudiar perfiles motivacionales de profesores y estudiantes.

Consideramos que también se abre una interesante vía de investigación a partir de estudios mixtos, con predominio de procedimientos cualitativos, y longitudinales, que permitan analizar el flujo de los perfiles motivacionales y de las necesidades psicológicas básicas en la programación de clases de educación física en un contexto educativo particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz, S., Torregrosa, M. y Viladrich, C. (2015). El lado oscuro de entrenar: Influencia del contexto deportivo sobre la experiencia negativa de entrenadores de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 71-78.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107.
- Cantú-Berrueto, A., Castillo, I., López-Walle, J., Tristán, J. y Balaguer, I. (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 263-270.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspel, A.K. y Westbye, C. (2014). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. doi: 10.1080/1359432X.2013.877892.
- García Calvo, T., Sánchez Miguel, P.A., Leo, F.M., Sánchez-Oliva, D., y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 7-13.
- Granero-Gallegos A., Baena-Extremera A., Sánchez-Fuentes J.A. y Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2) 59-70.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mac-Grz Hill.
- Moreno-Murcia, J.A., Martínez-Galindo, C., Moreno, V., Marcos Pardo, P.J., Conte, L., y Moreno González, R. (2012). Motivación, creencias de habilidad e intención de ser físicamente activo al finalizar la Educación obligatoria. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 175-183.
- Ntoumanis, N. y Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes. A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*. 7(2), 194-202.
- Ryan, R. y Deci, E. (2009). Promoting Self-Determined school engagement. Motivation, learning and well-being. En Wentzel, k y Wigfield, A. (Ed.) *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.171-196.
- Sánchez Oliva, D., Leo Marcos, F., Amado Alonso, D., Pulido González, J. y García Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 156-166. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80540729002>
- Stolver, J., Bruno, F., Uriel, F. y Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en psicología*, 14(2), 105-115. Recuperado de: <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/332>

HACIA EL APRENDIZAJE EXPANSIVO: INVENTANDO ESCUELAS

Sánchez, Ángela; Chardon, María Cristina; Torrealba, María Teresa
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este artículo se inscribe en el marco de un proceso de trabajo que venimos compartiendo, habitando y recreando desde el Proyecto Interinstitucional entre una escuela pública, gestión estatal, Nivel Primario para Adultos (CABA) y la cátedra I de Psicología Educativa, Facultad de Psicología (UBA). “¿Qué escuela para estos pibes?” es una pregunta que habla de esta escuela “de hecho” y de las experiencias que en su interior se despliegan y que tienen como horizonte la constitución de un sujeto de derecho. Para ello, será necesario en primer lugar, describir quiénes son “estos pibes” categoría que tensiona el “ser escuela” desde concepciones tradicionales. Desde la perspectiva psicológica situacional analizaremos formatos de apoyo que tienden puentes a la inclusión, la participación y la construcción de ciudadanía democrática. Trabajamos con fragmentos de entrevistas y registros de observación realizadas por estudiantes de la cátedra para los Trabajos de Campo que entendemos como un formato de intervención que promueve la articulación conceptual en prácticas situadas. Inventar, probar, equivocarse, recrear intervenciones sostenidas en apuestas cotidianas por las posibilidades del otro, permite construir sentidos compartidos respecto a la definición de ser escuela.

Palabras clave

Intervenciones - Inclusión Educativa - Aprendizaje expansivo - Participación - Ciudadanía Democrática

ABSTRACT

TOWARD TO THE EXPANSIVE LEARNING. INVENTING SCHOOLS

This paper is part of the work process we have been sharing, inhabiting and recreating since the Interinstitutional Project between a public primary school for adults (CABA) and the chair of Educational Psychology I in the Psychology Faculty (UBA). “What kind of school for these kids?” is a question which speaks of this “de facto” school and the interior experiences which unfold and aim for the constitution of a person with rights. For that, it will be necessary in first place, to describe who are “these kids”, category that question the “being school” since traditional conceptions. From the situational psychological perspective, we will analyze the support systems which aims for inclusion, participation and building of democratic citizenships. We work with fragments of interviews and observation registers, carried out by students of the Chair, which we understand as an intervention format which promotes conceptual articulation in situated practices. Invent, attempt, make a mistake, to recreate interventions sustained in daily bets by the possibilities of the other, allows us to build shared meanings, in relation to the definition of a “being school”.

Keywords

Interventions - Educational inclusion - Expansive Learning - Participation - Democratic citizenships

Introducción

Este artículo se inscribe en el marco de un proceso de trabajo que se viene realizando desde dos instituciones públicas: una cátedra de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y una escuela pública de gestión estatal. Por decisión consensuada, desde 2012 venimos compartiendo, habitando y recreando desde el Proyecto Interinstitucional [i] un trabajo horizontal, de reflexión conjunta y periódica acerca de los modos de pensar y actuar la praxis de in(ter)vencciones educativas en sus aspectos de formación de estudiantes, unos de la escuela primaria y secundaria y otros universitarios. En este proceso, consideramos necesario resituar, en tiempos neoliberales, la pregunta por las in(ter)vencciones psicoeducativas.

En primer lugar, en el apartado *Escuela “de hecho” y sujetos de derecho* describimos la caracterización que los docentes y equipo de apoyo realizan de la población que asiste a la escuela y que pone en tensión el ser escuela desde perspectivas tradicionales. Asimismo, analizamos cómo se entranan este *ser escuela* y el *ser estudiante* en la construcción institucional de sujetos de derecho

En el segundo apartado, *Tejiendo tramas - el trabajo intersectorial*, analizamos desde la perspectiva psicológica situacional un formato de apoyo que promueve la construcción de ciudadanía democrática, la inclusión y la participación. Utilizamos estos conceptos a modo de instrumentos de mediación que permiten comprender los discursos y prácticas.

Trabajamos para este análisis con fragmentos de entrevistas realizadas por estudiantes de la cátedra para el Trabajo de Campo [ii] que concebimos como un formato de intervención al promover la articulación conceptual en una práctica situada.

Escuela “de hecho” y sujetos de derecho

“Este proyecto educativo toma su forma a partir del sujeto pedagógico que habita esta escuela, que son estos niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en su mayoría en situación de calle, que es un sujeto social atravesado por las políticas y la historia política y económica de nuestro país (...). El proyecto educativo (...) tiene que ver con un dialogo entre esta institución escolar y este sujeto social que deviene en sujeto pedagógico a partir de que habita las aulas de [esta escuela] (...). No es ese sujeto adulto y trabajador para el que se crearon los Centros Educativos de dos horas y con las materias básicas.”

Fragmento de Entrevista a Maestra de Primer Ciclo, Nivel Primario de Adultos - 2017

El proyecto educativo de la modernidad supuso el tratamiento de la infancia - así en singular - para formar ciudadanos y preparar para el mundo de trabajo. Este singular invisibiliza la pretensión de homogeneizar a poblaciones heterogéneas. Dicha operación que ha tenido y aún tiene como efecto la clasificación de los sujetos desde lógicas meritocráticas ha puesto en cuestión la educabilidad de aquellos que viven en situación de vulnerabilidad. Coincidimos con Diker (2008: 150) cuando señala: “(...) *es necesario considerar los efectos diferenciadores que resultan de identificar lo común con lo homogéneo (mismos contenidos, mismo formato escolar para todos).*”

En primer lugar, es necesario aclarar que si bien normativamente esta institución pertenece a los llamados Centros Educativos[iii], funciona “de hecho” como una escuela de Nivel Primario para Adultos de jornada extendida. Este “de hecho” - en las voces de docentes, directivos y estudiantes - alude a un largo proceso de lucha que ha dado lugar a la construcción colectiva de un proyecto educativo singular, la conquista del edificio propio y la posibilidad de otorgar certificados de terminación de estudios primarios, aunque aún formalmente no tenga estatuto de escuela. En reconocimiento y apoyo a esta lucha, la llamaremos - en este trabajo - escuela.

Hay una pregunta que habla de esta escuela “de hecho” y de las experiencias que en su interior se despliegan. Una pregunta que sólo es posible cuando la escuela se reconstruye y se piensa en el entramado de las historias que le dieron lugar. Esa pregunta es “¿Qué escuela para estos pibes?”. Pregunta que entrama a esta escuela y al sujeto social que se constituye como sujeto pedagógico al habitarla porque es alojado y en este proceso - el de constituirse en *estudiante* - deviene sujeto de derecho.

Importa enfatizar que hasta su entrada a esta “escuela” ha sido un sujeto vulnerabilizado: *chicos en situación de calle*. “Estar en situación de calle” se define como una paradójica forma de inclusión social sostenida desde la expulsión y la marginalización, la ruptura o fragilidad de los vínculos sociales, laborales y familiares, las dificultades para cubrir necesidades materiales, simbólicas y afectivas, así como también para acceder a bienes y servicios de (salud, educación, vivienda, alimentación, justicia). En tanto que problemática social compleja, esta forma en la que se expresa la exclusión social propia de los contextos urbanos se caracteriza por diferencias económicas, desafilaciones sociales y desigualdades jurídicas que se traducen en la vulneración de derechos” (Seidmann, Di Iorio y Azzollini, 2017:329).

La pregunta por ... ¿qué escuela? ya está marcando la incertidumbre acerca de que el formato tradicional de escuela ofrezca garantías de entrada y permanencia, sin la profecía de una trayectoria educativa interrumpida.

En cambio alojar es dar la posibilidad al otro, es ofertar un lugar en el que el sujeto es reconocido e incluido en una trama histórica. Cuando *estos pibes* llegan a *esta escuela*, son recibidos e invitados a reconstruir su historia. “La bienvenida” es el ritual que se actualiza cada vez que un pibe llega. Tal como afirma Vain. (2003: 69) “(...) *los rituales producen sentido, en tanto son instancias esencialmente dramáticas a partir de las cuales (...) [esta escuela] comunica algo importante acerca de sí misma.*” En este sentido,

“la bienvenida” se constituye en formato de apoyo al mediar y posibilitar el inicio de la trama que los constituirá como estudiantes tejiendo lazos afectivos con la institución y cada uno de los trabajadores de la misma.

Es un inicio, pero es un inicio que toma en cuenta la diferencia. Es en este sentido que *estos pibes* son mirados, son escuchados porque su palabra puede pensarse como experiencia social y como una forma valiosa de *leer el mundo* (Freire, 2014). Hablar, contar la propia historia primero, leerla y escribirla después, es poder pensarla como algo que no es *irrevocable* y que no sólo los involucra a ellos, sino que es social y está *siendo*.

Podemos pensar “el cuaderno” como otro formato de apoyo, también para *estos pibes* con trayectorias escolares interrumpidas o casi nulas. Este cuaderno se constituye en mediación entre ellos y *esta escuela*, es un objeto valioso, tan valioso que - a pedido de sus dueños - queda en la institución a salvo de los avatares de la calle. Es el lugar de la inscripción más que el lugar de registro de actividades y producciones escolares y necesita guardarse en un espacio con bordes y límites, sin la precariedad del espacio de la vida cotidiana de la situación de calle. Es la palabra escrita que permanece y puede tomarse una y otra vez, si queda al resguardo en esta otra institución que recién comienzan a habitar y que empiezan a entrever como parte también de sus vidas cotidianas. Son espacios públicos multiplicados.

Por todo esto, la sola enunciación del derecho a la educación no alcanza si este derecho no se materializa efectivamente. Si los sujetos no logran realizarse como sujetos de derecho, siguen siendo para la ley “menores[iv]” y corren el riesgo “(...) *de quedar por fuera de un espacio de habitabilidad subjetiva, (...) quedar potencialmente convocados por el texto de la ley, pero desarraigados de su propuesta enunciativa*” (Degano, 2008: 141). En esta escuela, sostenemos que estos formatos de apoyo, constituyen mediaciones que promueven la realización de los sujetos como sujetos de derecho. Son los docentes en trabajo continuo desde hace 20 años, tomando las praxis históricas de sus compañeros los que construyen estas “invenciones” de sujetos educativos que se dejan interpelar e intentan producir transformaciones. Tal como plantea Engeström (2001:137) “una transformación expansiva se logra cuando el objeto y motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio que en la anterior modalidad de la actividad. Un ciclo completo de transformación expansiva que puede ser entendido como un viaje colectivo a través de la zona de desarrollo proximal de la actividad”. Esta zona de desarrollo próximo colectiva se despliega entre las acciones cotidianas ejercidas por las personas y las formas históricas nuevas de la actividad, que se gestionan colectivamente, como los nuevos formatos para que estos jóvenes y adultos antes ausentes de las escuelas puedan inscribirse en ellas como sujetos de derecho.

“¿Qué escuela para estos pibes?” es una pregunta en presente, un presente continuo que desde la dimensión histórica instituye la necesidad de pensar la escuela desde todas las voces, de (re) nombrarla y (re)vivirla porque *estos pibes* que viven en la calle - sostenidos en este *ser estudiantes* - resisten junto a los traba-

jadadores de esta institución las calificaciones con que la tradición escolar y el sentido común los adjetivan: carenciados, marginales, peligrosos. Es posible afirmar que esta escuela pública y estos educadores - como afirma Frigerio (2004: 4) - dicen NO, "(...) frente a las profecías de fracaso dicen: no. No, dice el educador. No, dice la institución. No hay obediencia debida, no hay por qué cumplir con la orden de exclusión. No, no vamos a aceptar que el lugar de nacimiento [o el lugar donde se vive] devenga una condena, que las diferencias entre semejantes devengan (por obra de políticas naturalizadas, que no es lo mismo que por obra de la naturaleza) los argumentos justificatorios de la desigualdad injustificable" (Frigerio, 2004: 4).

"¿Qué escuela para estos pibes?" es preguntarse ¿qué hacer? como educadores cuando se trabaja "(...) con mujeres, hombres y niños cuya humanidad está siendo negada y traicionada" (Freire, 2014: 97). Es pensar la realidad como contingente y no como inexorable. Es también poder pensar al futuro como *problema* (Freire, 2014), en lugar de destino irremediable. Esta pregunta es una forma de resistencia. Pero también de despliegue de creatividad e invención

Tejiendo tramas - el trabajo intersectorial

Desde la perspectiva psicológica situacional analizaremos un tercer formato de apoyo que tiende puentes a la construcción de ciudadanías democráticas y genera inclusión a partir de acciones concretas de participación real.

Pensar en términos de ciudadanías democráticas nos obliga a revisar las ideas de sentido común instituidas acerca de "un único modo de ser ciudadanos" o de "una única forma de democracia" ya que ambas ocultan el carácter político de estas enunciaciones. Elegimos hablar de ciudadanías democráticas - en plural - para visibilizar las diferencias que los singulares de las concepciones tradicionales instituyen al tiempo que ocultan el mecanismo por el cual transforman estas diferencias en desigualdades. Creemos que - en este sentido - resulta potente el concepto de *formas subalternas de ciudadanía* de Ruiz Silva (2007)[v] "(...) ya que [las] vincula con prácticas sociales encaminadas a reducir o eliminar las condiciones reales de desigualdad" (Torrealba y Hojman, 2010: 203). Este concepto de ciudadanías democráticas alude a formas de ciudadanía incluyentes.

Desde esta perspectiva, la inclusión es un derecho que supone *praxis política* (Freire, 1973), es decir, acción y reflexión, trama que tensiona los posibles y moviliza la participación de estos estudiantes y estos trabajadores de la educación para dar lugar a este modo de *ser escuela* que incluye y se enriquece a partir de las diferencias.

"(...) parte del [trabajo del] equipo de apoyo, es armar articulaciones sólidas con otras instituciones para que los pibes puedan circular (...) tiene que ver también con transmitir un poco la mirada que nosotros tenemos sobre los pibes y ofrecernos también como referente de ese pibe. Salud suele ser un lugar muy expulsivo, las instituciones suelen ser muy expulsivas. (...)

(...) algo que funciona desde el año pasado muy bien es un dispositivo de salud que tenemos en la escuela, ahí articulamos con Salud Escolar (...) Armamos un proyecto, [a partir de la necesidad

de que] el equipo de salud escolar haga base una vez por semana en la escuela para construir vínculo con los alumnos, para que este sea un primer lugar de orientación. (...) La idea es que algo de esto que empieza acá, después pueda seguir en el [hospital].

(...) Este también es un aprendizaje para [los pibes] ir, acompañarlos y trabajar esto. (...) [Para los agentes de salud] otra cosa es venir y conocer al pibe en este contexto. Imposible que no lo quieras después de que pasaste por este lugar y que compartiste con él algo."

Fragmento de Entrevista a Psicóloga - 2017

Este tercer formato de apoyo, describe los modos de pensar en esta escuela el trabajo intersectorial para promover, entre otros, el derecho a la salud. Acompañar a los estudiantes, pensar en cambiar la lógica de la intervención de otro sector (en este caso el sector salud) requiere negociar significados. Ya que en los sistemas de actividad se encuentran contradicciones, múltiples voces e historicidades que necesitan ser tenidas en cuenta.

"Salud suele ser un lugar muy expulsivo, las instituciones suelen ser muy expulsivas" afirma una de las psicólogas del Equipo de Apoyo. Por esta razón fue necesario construir un "vínculo más protegido".

¿Qué significa en esta situación *un vínculo más protegido*? Se trata de proponer un formato de apoyo en el sentido de la perspectiva situacional, que abre posibilidades para que otras instituciones también alojen a *estos pibes* y a su historia, como sujetos de derecho. Este espacio se conforma en la convicción de que "*conocer al pibe en este contexto*" posibilita mirarlos y (re)conocerlos, al tiempo que posibilita a los estudiantes comenzar a tejer lazos - desde miradas subjetivantes - con las instituciones de salud. Como sostiene Lenta (2016: 78): "(...) Entonces, entre chicos y chicas en situación de expulsión social, para quienes los discursos y prácticas de las instituciones tradicionales están en clivaje, se producen subjetividades 'en situación'".

El sentido del trabajo intersectorial que presentamos, se resignifica en el mismo contexto de producción. Se trata de una propuesta que requiere la articulación con otros sectores, con otras instituciones como condición para construir derechos. Así, el *ser estudiantes en esta escuela* habilita la posibilidad de tejer tramas - como sujetos de derecho - con el sistema de Salud.

Comentarios finales

(...) nuestros alumnos (...) dicen "a mí me gusta venir a la escuela porque acá es como que te miran, te abrazan, te preguntan cómo estás". Básico, estos pibes no lo tienen, viven en un contexto donde la gente les tiene miedo o no los mira, son absolutamente invisibles."

Fragmento de Entrevista a Psicóloga - 2017

Estos pibes interpelan.

"Desde una perspectiva implicada que apuesta a la transformación de las situaciones de sufrimiento y exclusión, procurando otro

porvenir, se interroga acerca de la posibilidad de crear nuevos espacios (...) como ámbitos de ilusión que permitan soportar la imprevisibilidad del ambiente caótico en un lugar de derrumbe. (...) propiciar lugares que puedan ampliar sentidos (...) [y] que permitan reinscribir las subjetividades en una trama histórica (Lenta, 2016: 79). Implicarse es constatar que somos capaces de intervenir en la realidad y en este proceso de implicación e intervención generar nuevos saberes (Freire, 2014).

Inventar, probar, equivocarse, recrear intervenciones sostenidas en apuestas cotidianas por *el otro* posibilitan construir sentidos compartidos respecto a la definición de problemas y la elección de los instrumentos mediadores más adecuados para cada situación.

“¿Qué escuela para estos pibes?” es LA pregunta. Pregunta que ha habilitado y habilita la posibilidad de inventar y seguir inventando colectivamente - entre *estos pibes* y los trabajadores de *esta escuela* - un modo de *ser escuela* que promueve la construcción de ciudadanías democráticas, la inclusión y la participación.

NOTAS

[i] El Proyecto Interinstitucional es coordinado por la titular de la cátedra, Dra. M. Cristina Chardon. El equipo de trabajo está integrado además por Mg. M. Teresa Torrealba y Psic. Ángela N. Sánchez, ayudantes regulares.

[ii] El Trabajo de Campo constituye una de las instancias de acreditación académica para la materia Psicología Educativa, cátedra I, Facultad de Psicología (UBA).

[iii] Los Centros Educativos “ofrecen la posibilidad de completar los estudios primarios en horario diurno, en instituciones no gubernamentales - alojantes - como ser: hospitales, centros de gestión, parroquias, comedores comunitarios, sindicatos, fundaciones, etc.” Es requisito tener más de 14 años. www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/adultos/primaria.

[iv] El tratamiento de “menores” remite al “paradigma tutelar de la niñez” en el cual el “menor” no es sujeto de derecho sino alguien a tutelar. Esta concepción resiste e insiste naturalizada por el sentido común a pesar de la Ley de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes sancionada en 2005 (Ley 26.061). Para mayor información ver: <https://www.educ.ar/recursos/118943/ley-nacional-26061-de-proteccion-integral-de-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes>

[v] “Ruiz Silva (2007) sostiene que en las democracias latinoamericanas conviven al menos tres relatos de ciudadanía: el de una democracia sin ciudadanos, una ciudadanía deficitaria y algunas formas subalternas de ciudadanía incluyente. Los dos primeros se sostienen en las condiciones formales de la ciudadanía y niegan la idea del rol político de los ciudadanos (...)” (Torrealba y Hojman, 2010; 203).

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2007). *Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad*, en Aisenson, D., Castorina, J., Elichiry, N., Lenzi, A., Slemenson, S. (comps.). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Bs. As., Noveduc.
- Bendersky, B. y Alzencang, N. (2011). *De formas y formatos... ¿Escuela para todos?*, en Elichiry (comp) *La psicología educativa como instrumento de análisis y de intervención*, Bs. As., Noveduc.
- Chardon, M.C., Torrealba, M.T. y Glaz, C. (2016). *Intervenciones y dimensiones de la construcción de subjetividad* en VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación, X Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Fac. de Psicología, UBA, Bs. As.
- Cornú, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*, en Frigerio, G.; Poggi, M., Korinfeld, D. (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Bs. As., CEM, Novedades Educativas.
- Degano, J. (2008). *Derechos y Políticas de la Subjetividad Infantil*, en Minnicelli, M. (coord.). *Infancia e institución(es). Ensayos y experiencias*, Argentina, Noveduc.
- Diker, G. (2008). *¿Cómo se establece qué es lo común?*, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*, Del estante editorial, Nº 92.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. En: *Journal of Education and Work*. Vol 14, Nro 1, Traducción libre de M. Larripa. Psicología General, cátedra II, UBA.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, Argentina, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*, Argentina, Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2004). *La (no) inexorable desigualdad*, en *Revista Ciudadanos*, abril 2004.
- Lenta, M.M. (2016). *Niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Discursos sobre la infancia y procesos de subjetivación*, Argentina, EUDEBA.
- Minnicelli, M. (coord.) (2008). *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*, Bs. As., Noveduc.
- Seidmann, S., Di Iorio, J., Azzolini, S. (2017). *Espacio social vivido en jóvenes en contextos de exclusión y vulnerabilidad urbana en Buenos Aires*. En: Chardon, M.C.; Murekian, N.; Scaglia, H (comp) *Investigaciones en Representaciones sociales en Argentina*. Bernal: UNQ.
- Torrealba, M.T. (2015). *Pedagogías de la provocación. La alfabetización inicial desde la educación por el arte*, en XIX Congreso Pedagógico. Trabajo docente. 31 años construyendo democracia. Hacia una pedagogía Latinoamericana, Bs. As., UTE- CTERA/CTA, diciembre 2014/ marzo 2015.
- Torrealba, M.T. y Hojman Sirvent, G. (2010). *Instrumentos de participación e inclusión para ensayar ciudadanías democráticas*, en II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, Bs. As.
- Vaín, P. (2003). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*, en Elichiry, Nora (comp.): *Discusiones actuales en Psicología Educativa*, Bs. As., JVE Ediciones.

EL PROCESO DE CONSTITUIRSE EN ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: INDAGACIÓN DE LOS FACTORES OBSTACULIZANTES Y FACILITADORES DESDE LA MIRADA DE LOS INGRESANTES A LA U.B.A. EN LA MATERIA PSICOLOGÍA

Stasiejko, Halina; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Krauth, Karina Edelmys; Xantakis, Ines; Basilio, Fernanda Gabriela

Universidad de Buenos Aires. Ciclo Básico Común. Argentina

RESUMEN

El siguiente trabajo se inscribe en el marco de tres investigaciones: UBACyT U-807 (programación 2006-2010); UBACyT 01-2106, (programación 2010-2012) y UBACyT178 (programación 2012-2015), que ya han sido finalizadas, a las cuales se intenta dar continuidad desde los análisis realizados y los nuevos interrogantes que se han planteado, con la presentación de un nuevo proyecto. El proyecto actual de investigación se centra en los procesos de inserción en la actividad universitaria, teniendo en cuenta los factores que obstaculizan o facilitan dicho proceso, desde la perspectiva de los estudiantes que están ingresando a partir de 2018 a la UBA a las carreras que solicitan la materia Psicología como parte del Ciclo Básico Común, en su modalidad de dictado presencial y a distancia, en UBAXXI. Nos orientamos a identificar cómo los ingresantes se ven afectados según participen o no, en diferentes prácticas áulicas dedicadas a trabajar la devolución de las calificaciones y el desempeño logrado en los exámenes. Se utiliza para realizar un análisis cualitativo de los datos obtenidos, la Teoría Fundamentada (Titscher et al. 2000), reconociendo que es la que más se destaca dentro de las metodologías cualitativas de análisis de datos, por permitir generar teoría a partir de la información recolectada.

Palabras clave

Universidad - Estudio - Ingresantes - Prácticas áulicas

ABSTRACT

BECOMING A STUDENT AT UNIVERSITY: A RESEARCH ABOUT THE FACTORS THAT HINDER AND/OR FACILITATE THE PROCESS ACCORDING TO FIRST YEAR UNIVERSITY STUDENTS WHO STUDY PSYCHOLOGY

This research follows and continues data analysis and opened questions of three former investigations: UBACyT U-807 (2006-2010); UBACyT 01-2106, (2010-2012). It is now focused on the processes that first year university students are involved in, in order to become students at university. Specially on the factors that hinder and/or facilitate such processes. The aim is to center on psychology students' views and thoughts related to this matter. The sample is formed by CBC or UBAXXI students who study psychology during year 2018. The main objective tends to identify if the fact they get involved in classroom practices orientated to process grades obtain-

ed in first exams improves or not their experience at entering university. The data is analyzed by means of Grounded Theory (Titscher et al. 2000) since it is the best qualitative methodology to generate theory through collected data.

Keywords

University - Study - Beginners - Classroom practices

Introducción

El presente trabajo alude a un proyecto de investigación centrado en la temática de la construcción de los procesos de inserción en la actividad de estudio universitaria, así como los aspectos obstaculizadores y/o facilitadores de dichos procesos. Se parte de la convicción de que la investigación de los factores que colaboran en el proceso de inserción en la universidad puede contribuir al diseño de estrategias que sostengan a los ingresantes en dicho proceso, disminuyendo el porcentaje de discontinuidad y abandono. La información cuantitativa promedio aceptada por los investigadores en el tema, revela que cerca del 50 % de los ingresantes interrumpe su trayectoria estudiantil sin completar sus estudios. En particular, el primer año resulta ser el período más sensiblemente afectado por esta problemática.

Respecto de las causas de la discontinuidad y abandono, equipos de diversos países, encuentran los motivos en: el bajo rendimiento del ingresante durante su trayectoria en la escuela media, el capital cultural empobrecido, la necesidad de combinar la trayectoria estudiantil con la actividad laboral, la ausencia de habilidades académicas. A partir de la última década se fue incluyendo la dimensión pedagógica por lo cual, el desafío común, es la producción de una mayor y mejor permanencia evitando el desgranamiento y abandono de los estudios, proponiendo variadas prácticas dirigidas a la orientación en el proceso de inserción, a la articulación con la escuela media, el uso de tutorías entre pares, prácticas colaborativas intercatedras, conformación de propuestas pedagógicas, propuestas para la enseñanza de la lectura y escritura académica.

Si bien podrían ubicarse características comunes al proceso de inserción en las instituciones de educación superior universitaria, existe acuerdo en que la actividad universitaria cobra características locales y particulares que deben ser identificadas y caracterizadas.

En este sentido, el proyecto se orienta a explorar, identificar y caracterizar los obstáculos y potencialidades que se presentan durante los primeros tramos de inserción, desde la perspectiva de quienes están ingresando a partir de 2018 a la UBA a las carreras que solicitan la materia Psicología como parte del Ciclo Básico Común (CBC). Dentro de la propuesta, nos orientamos particularmente a identificar cómo los ingresantes se ven afectados según participen o no, en diferentes prácticas áulicas dedicadas a trabajar la devolución de las calificaciones y el desempeño logrado en los exámenes parciales.

Antecedentes

La presentación de este proyecto procura dar continuidad a tres procesos de investigación ya finalizados: UBACyT U-807 (programación 2006-2010); UBACyT 01-2106, (programación 2010-2012) y UBACyT178 (programación 2012-2015).

La primera investigación se orientó a identificar y caracterizar el sentido que los ingresantes otorgan al estudio y al aprendizaje en la universidad, las dificultades y requisitos personales. La población estuvo constituida por cursantes del CBC, en sus dos modalidades: presencial y a distancia (UBA XXI). Se adoptó un diseño de carácter exploratorio, desde el que se generaron conceptos e interpretaciones, según los análisis alcanzados. Se pudieron identificar tanto factores cognoscitivos como emocionales que retroalimentan positiva o negativamente las vicisitudes por las que atraviesan los estudiantes, de modo que pueden favorecer la continuidad en los estudios o, por el contrario, generar fenómenos de deserción y abandono. El aspecto emocional ha sido identificado como una variable fundamental en la construcción de la identidad de los aspirantes a esta nueva actividad de estudio. Mientras que, para muchos estudiantes el ingreso puede ser sostenido con éxito, generando emociones positivas, para tantos otros, las emociones dan lugar a otras contrapuestas, como frustración, baja autoestima, desconfianza en sí mismo y desaliento. Emociones que generalmente llevan al abandono del proyecto en la medida en que los estudiantes no alcanzan a redireccionar sus acciones de estudio hacia mejores resultados. Ante las primeras dificultades, los ingresantes intentan por sus propios medios construir y reconstruir sus posiciones; resolver los problemas que se le presentan mediante las competencias que ya disponen, realizando un sondeo constante, y es, a través de esa búsqueda continua, que descubren algún dominio en el que todavía no tienen maestría, e intentan poder tenerlo, expandiendo sus competencias. Pero se ha identificado también, una gran cantidad de estudiantes que en ese intento no logran encontrar tales dominios ni pueden reconstruir su lugar en este espacio social.

En la segunda investigación, con el objetivo de avanzar en el entendimiento de la complejidad de la escena universitaria, se investigaron las concepciones que los docentes sostienen acerca de cómo entienden el estudio los cursantes de sus asignaturas. Se considera que el docente es un agente que incide en los modos en que los ingresantes logran incluirse y permanecer en el ciclo inicial de formación superior. El diseño de sus prácticas y su modalidad de intervención con sus estudiantes dependen, en gran medida, de las concepciones que sabe o supone desus estudiantes. El diseño de la investigación fue descriptivo-exploratorio, abierto a nuevos plan-

teamientos. La población fueron los docentes del CBC de la UBA, en su modalidad presencial y a distancia (UBA XXI). Del proceso, se recortan las siguientes conclusiones: la mayoría de los docentes se refieren a los obstáculos y/o a las condiciones favorecedoras del estudio, pero se dificulta la posibilidad de expresarse a partir de lo escuchado o elaborado junto a sus estudiantes. Solo una minoría consigue responder desde la voz de los ingresantes, lo que nos indica, en una primera aproximación, que la vía comunicacional docente-estudiante, respecto de elementos que no son propios del contenido académico o curricular, no se encuentra en muchos casos habilitada. Los docentes tienden a atribuir la causalidad de determinadas problemáticas a un solo factor de la actividad de estudio (*uni-causalidad*): falta de organización de los estudiantes, falta de lectura, o de compromiso con la actividad.

En la tercera investigación, el interés se orientó hacia la indagación de las concepciones acerca de la dilación del estudio y su vinculación con los obstáculos que los ingresantes identifican en el proceso de ingreso a la universidad. Se vinculan a un posible desgranamiento y abandono posterior en este tramo de inserción a la nueva vida académica. La muestra estuvo integrada por ingresantes que cambiaron de carrera o que se encontraban recursando una materia en la misma carrera, en el contexto de ingreso a la UBA en sus modalidades presenciales (CBC) y a distancia (UBA XXI). El diseño llevado a cabo fue de tipo cualitativo, de carácter exploratorio y abierto a nuevos planteamientos. Se realizaron entrevistas semi-dirigidas y se incluyeron técnicas proyectivas gráficas, para ser completadas e interpretadas. También se utilizó una técnica de completamiento de historias de dirección múltiple (Kullasep, 2008) a partir de gráficos que debían ser completados por los encuestados, en la expresión del rostro y los pensamientos internos que acompañan a cada escena.

En las conclusiones elaboradas a lo largo de las tres etapas de investigación, se ha identificado reiteradamente que los estudiantes que no traen o no pueden rápidamente construir las pericias requeridas para sortear y capitalizar las dificultades propias de este salto cualitativo en la formación académica, requieren de nuevas prácticas y de acompañamiento por parte de la institución, mediado por sus docentes. En ausencia de tales propuestas se pudo identificar que los estudiantes suelen suponer que el problema es personal, circunstancia que promueve en gran medida el abandono. Teniendo en cuenta que una de las características de la escena universitaria es el desarrollo de las instancias de evaluación, a través de exámenes parciales, nos proponemos en el marco del presente proceso exploratorio, caracterizar y diferenciar entre prácticas áulicas en las que los ingresantes puedan expresar cómo entienden su desempeño y cuáles creen que son los factores que inciden en los resultados que alcanzan en las evaluaciones parciales, de otras prácticas en las que no se incluyan estos intercambios. Por tal motivo, apuntamos a explorar los efectos en las de diferentes formas de realizar la devolución de los exámenes parciales y la comunicación en el contexto áulico durante la cursada de la asignatura Psicología en el CBC.

Otros interrogantes que sumamos a la investigación es indagar cómo creen los ingresantes que inciden en el proceso de inserción universitaria la utilización de diferentes instrumentos mediadores:

apuntes, textos, diferentes herramientas tecnológicas, intercambio con docentes y compañeros, analizando cuáles creen que facilitan, cuáles entorpecen y cómo, su forma de estudios y los resultados que alcanzan en las evaluaciones.

Marco teórico

Tanto las investigaciones anteriores como el presente proyecto de análisis de intervención áulica, tienen como marco teórico la escuela histórico cultural (Vigotsky), la Teoría de la Actividad (Cole & Engeström, 2001; Daniels, 2003) y los desarrollos acerca de las teorías implícitas de Pozo (2006) y Rodrigo & Correa (1999).

De acuerdo con estos desarrollos, la actividad de formación universitaria se define como un sistema colectivo conformado por diversos componentes que existen en relación y en tensión durante el transcurso temporal. Actores, reglamentaciones, programas, condiciones, materiales, acciones, formas de evaluación, entre otros, otorgan contexto y significado a la dinámica conjunta producida entre tales unidades disímiles que existen en interacción. De este modo, las acciones realizadas por cada actor sólo cobran sentido si se las analiza en su relación con los otros componentes de la actividad.

La categoría concepciones implícitas permite suponer la participación de esquemas y modelos mentales de naturaleza episódica en su papel de mediadores interiorizados que inciden en el proceso de otorgar significación a las complejas relaciones entre los sujetos y sus contextos. Dan fundamento subjetivo a las interpretaciones y ajustes de las acciones acordes con las demandas de las actividades. Como conjunto de restricciones, direccionan el modo en que se comprende la realidad y, al construirse a partir de prácticas de interacción, suelen ser relativamente estables intragrupalmente. Son construcciones que facilitan y limitan la comprensión de las realidades construidas por los semejantes, los intercambios y los procesos de negociación, así como la consolidación de intenciones y metas.

La experiencia de los sujetos partícipes de la actividad se basa en sentimientos, valoraciones y concepciones interiorizadas, que orientan la realización de las acciones requeridas en la actividad proveyendo marcas subjetivas al proceso de inclusión en el sistema colectivo. Las concepciones, sentidos y emociones, pueden potenciar y/o dificultar el proceso mismo de inclusión y participación en la actividad.

Recuperando los aportes de una Psicología Cultural, el tramo de ingreso puede entenderse como un proceso de desarrollo, como un tiempo dedicado a un pasaje (Diriwachter y Valsiner, 2004; Valsiner, 1997) en el que producen reorganizaciones en las relaciones persona-medio en el contexto de las acciones cotidianas, acompañado de reflexiones sobre las acciones en proceso.

Entendemos a partir de estos autores, que el estudio no se limita a la realización aislada de tareas, acciones y procedimientos, sino a la autorregulación del propio comportamiento del estudiante en base a los motivos y sentidos personales. Esto significa que, sin el análisis de los verdaderos motivos que guían la participación en la actividad de estudio por parte de los cursantes, resulta difícil alcanzar la comprensión de las formas de inclusión de los sujetos en la práctica social universitaria (Davidov y Márkova, 1987).

Actividad refiere al sistema colectivo conformado por componentes heterogéneos íntimamente relacionados, que aportan contexto y significado a los acontecimientos individuales, aparentemente desvinculados entre sí (Engeström, 2001). La misma es siempre integral e involucra, en el caso de la actividad de estudio, la generación de capacidades y habilidades como resultado de la asunción de tareas, acciones y procedimientos propuestos en el ámbito de formación sistemática.

Russell (1992), citado por Monereo y Pozo (2003), desde un campo cercano al estudio social de la emoción propone que el conocimiento humano además de disponer de conceptos agrupados jerárquicamente contiene, sobre todo, creencias acerca del uso de tales conceptos en escenarios típicos para la acción. En un sentido semejante, Rogoff (1993), sostiene que los estudiantes no vendrían motivados al iniciar sus estudios, sino que dispondrían de repertorios de patrones motivacionales que se actualizarían, concretarían y definirían en cada escenario específico configurando un complejo entramado interpretativo de lo que realmente significan la asignatura, su profesor, las demandas, sus compañeros, las acciones de estudio que se le proponen, etc.

A partir de una mirada contextualista en Psicología Educacional, la actividad universitaria se considera un espacio complejo cuya dinámica posibilita y delimita formas de comprensión y participación que comienzan realizándose con otros, en colaboración con otros. Resulta de gran importancia centrarse en el análisis de los modos en que los sujetos se insertan en los espacios colectivos de educación formal, considerando que los contextos en relación con los sujetos producen formas específicas de aprendizaje y de constitución subjetiva. (Baquero, 2012; Terigi, 2009, 2010; Aizencang y Bendersky, 2009)

Recolección de datos y estrategia metodológica

El diseño a implementar es de carácter cualitativo y exploratorio, abierto a nuevos planteamientos, conceptos e interpretaciones en relación con los análisis parciales que se vayan logrando (Ruiz Olabuénaga, 2003, Flick, 2004; Gonzalez Rey, 1999). El conocimiento que se busca obtener es de carácter eminentemente descriptivo y teórico, en base a la Teoría Fundamentada en los datos.

El universo de estudio está constituido por los ingresantes a carreras de diferentes Facultades de la UBA, cursantes de la asignatura Psicología del CBC, tanto en la modalidad presencial como a distancia, a través del programa UBAXXI.

La muestra atiende a criterios teórico-conceptuales, conformada de manera intencional o no probabilística. "...se eligen las unidades porque poseen los atributos que contribuyen a desarrollar la teoría", Hernández Sampieri et al. (2007).

De acuerdo con la Teoría Fundamentada, se asume que es conveniente conformar la muestra siguiendo la técnica de muestreo teórico que supone la selección de casos a estudiar según su potencial para refinar y/o expandir conceptos y teorías que se van desarrollando. El muestreo será llevado a cabo con el objetivo de alcanzar una "generalización analítica" (Sato et al, 2007). Se seleccionarán cursos (grupos intactos) de la materia Psicología del CBC en su modalidad de dictado presencial, inscriptos en diferentes sedes: Ciudad Universitaria, Paternal y San Miguel y dos grupos de la

modalidad de dictado a distancia, UBAXXI. En todos se buscan conocer las particularidades de los integrantes, la forma de significar el estudio universitario, los diversos factores que los ayudan o no en el proceso de constituirse en estudiantes para, finalmente, identificar, caracterizar y comparar los modos en que los ingresantes atraviesan y significan las situaciones de devolución y análisis de los desempeños en las pruebas escritas. Se incluye el análisis de las prácticas realizadas en cursos que integran un trabajo reflexivo conjunto entre estudiantes y docentes, y otras, en las que sólo se comunican los resultados y las respuestas prototípicas esperadas en las evaluaciones.

La recolección de datos se compone de distintas instancias:

1- En el inicio de la cursada, se aplican cuestionarios individuales a los cursantes de todos los grupos seleccionados, con el propósito de contar con la caracterización particular de los integrantes de los diferentes grupos clase y de las formas en que comprenden el estudio dentro de la actividad universitaria. El cuestionario solicita datos personales y la caracterización de la trayectoria educativa ya realizada por el ingresante. Se requiere, asimismo, la caracterización de los modos en que entienden el estudio en el contexto universitario y la incidencia sobre el proceso de los instrumentos mediadores utilizados, las vivencias emocionales involucradas, las recomendaciones que ofrecerían a otros acerca del mejor modo de estudiar en la universidad, tal que permita alcanzar aprendizajes relevantes y la acreditación de las asignaturas.

Acompañando el cuestionario escrito, se solicita la producción de una representación visual acerca de la propia forma de estudio en la universidad debido a que en las elaboraciones gráficas se disminuye el control intelectual permitiendo la emergencia de significaciones más espontáneas y expresiones más abiertas sobre la temática indagada. Si bien, el dibujo exige una tarea compleja de simbolización, las imágenes plásticas que se produzcan resultan muy valiosas porque pueden ser analizadas a través de las mismas categorías que las aplicadas sobre la producción escrita, permitiendo entonces establecer relaciones entre lo producido en el cuestionario y en la expresión gráfica (Banks, 2008), pudiéndose triangular lo recolectado, utilizando diferentes fuentes de recolección.

2- Durante el desarrollo de la cursada se observan y exploran las formas en que docentes y estudiantes trabajan en las situaciones de devolución de los resultados obtenidos en las pruebas escritas en dos tipos de situaciones diferentes: en las que incluye un trabajo reflexivo conjunto con discusión de las formas de elaboración de las respuestas y en otras, más tradicionales, en las que se sólo se comparten las calificaciones y los criterios de corrección utilizados por el docente.

3- Hacia la finalización de la cursada, se aplica un nuevo cuestionario individual solicitando la evaluación de algunos aspectos de la cursada concluida. Este segundo cuestionario se construye tras el análisis de las tendencias de respuestas en el cuestionario inicial. En último lugar, se realiza una entrevista grupal por curso, en la que miembros de diferentes grupos de discusión puedan reflexionar acerca del modo de realización de los parciales y de la experiencia de trabajo realizada, si colaboró y en qué sentido al proceso de estudio. Otros puntos a debatir son: el papel de la participación grupal para el estudio universitario (ventajas y desventajas), el docente (en

qué facilita y qué no para el proceso de estudio), el uso de los variados instrumentos mediadores durante la cursada: apuntes, textos, tecnologías móviles y centralizadas, aspectos positivos y negativos en juego.

Análisis de los resultados

Los datos recolectados se analizan mediante un análisis cualitativo de contenido sobre la base de la Teoría Fundamentada. Según Titscher et al. (2000) la Teoría Fundamentada es la que más se destaca dentro de las metodologías cualitativas de análisis de datos, ya que permite generar teoría a partir de la información recolectada. Ha evolucionado desde su formulación en 1960 (Glaser y Strauss, 1965, 1967, 1968, 1971) en lo referido a la redefinición de términos y diversificación de autores (Glaser, 2000, 2002). Según Jones et al. (2004) se basa en un procedimiento de análisis que tiene el objetivo de generar conceptos y teoría, incluyendo herramientas metodológicas distintivas tales como el muestreo teórico (anteriormente definido) y las comparaciones constantes.

Las categorías generales utilizadas para la comparación constante de los datos recolectados son “factores facilitadores y factores obstaculizantes” del proceso de construcción de identidad como estudiante universitario. De las categorías generales se desprenden algunas ya perfiladas en los objetivos de la investigación tales como: “prácticas e instrumentos mediadores” como textos, apuntes, plataformas virtuales y dispositivos móviles, etc.; “Formas de intercambio”: colaborativas entre estudiantes, entre estudiantes y docente; “Modos de reflexión del propio desempeño”: análisis individual y/o análisis conjunto; intercambio colaborativo con compañeros y/o docentes; comentarios generales sobre la producción pero sin debatir, analizar ni replantear lo producido.

Se aplicará la estrategia de triangulación para contrastar los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos de recolección (entrevistas grupales, cuestionarios, técnicas visuales) y a fin de analizar el material obtenido como conjunto. Según Flick (2004) las estrategias de ‘triangulación’ aumentan la atención dirigida hacia el fenómeno estudiado. Pueden basarse en la combinación de varios métodos cualitativos o de métodos cualitativos y cuantitativos. De esta manera, las diferentes perspectivas metodológicas pueden permitir compensaciones complementarias de los puntos débiles y ciegos de cada aproximación por separado. Cuando resulte posible, el material también podrá sistematizarse cuantitativamente. Cabe aclarar, que el uso de estrategias de cuantificación no buscará el contraste ni el cotejo de resultados obtenidos por diferentes acercamientos sino el enriquecimiento de la comprensión del objeto de estudio.

Conclusión

Se considera que el proceso de inserción en la actividad universitaria puede desarrollarse con mayor éxito cuando el ingresante cuenta con el acompañamiento de quienes ya están insertos en la actividad para buscar respuestas a sus interrogantes. En esta dirección, uno de los factores centrales es el ofrecimiento y sostén intersubjetivo en los que los problemas y desafíos puedan identificarse, pensarse y planearse con el apoyo y las ayudas de quienes están más capacitados (compañeros con diversas trayectorias y

docentes). El intercambio del ingresante con los docentes y con los otros cursantes durante su inserción, puede favorecer la toma de consciencia y reflexión sobre los modos en que se realizan las acciones y seleccionar los mediadores más apropiados para cada situación de estudio.

Al estimar que el desempeño en las evaluaciones parciales es uno de los factores que incide, centralmente, en la construcción de la subjetividad del ingresante como estudiante universitario, suponemos que una actividad específica, que incluya la comunicación de la calificación obtenida, junto a la posibilidad de una reflexión conjunta (sobre las respuestas concretas, la puesta en común centrada en la identificación de formas claras y precisas de encarar las consignas, de comunicar las respuestas en una producción escrita), acompañada con la explicitación y ponderación sobre las dificultades encontradas, los obstáculos y también las condiciones favorecedoras, podría permitir el desarrollo de una mayor autonomía en las prácticas de estudio y, en definitiva, en la consolidación de la subjetivación como estudiante universitario.

En articulación con los resultados de las investigaciones realizadas anteriormente, nos sigue convocando el interrogante respecto de ¿qué pasa con aquellos estudiantes que no logran superar los primeros obstáculos en el ingreso a la universidad y que quedan por fuera del sistema? Para lograr menor deserción y desgranamiento se requiere modificar las prácticas, incluir diferentes acompañamientos por parte de la institución. Reconociendo que, sin este acompañamiento, el ingresante pueda concluir que el problema es personal, en tanto no sabe, no comprende, y finalice abandonando la institución.

BIBLIOGRAFÍA

- Banks, M. (2008) *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Casullo, M. (comp.) (1997) *Evaluación psicológica en el campo socio educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cole, M. & Engeström, Y. (2001). El enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Diriwachter, R., & Valsiner, J. (2004). Qualitative developmental research methods in their historical and epistemological contexts. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art. 8.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Méjico: Thomson.
- Kullasepp, K. (2008). Are you like this... or just behave this way?, en *International Journal for Dialogical Science*, Vol. 3, No. 1, 69-92.
- Rodrigo, M.J. & Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Stasiejko, H., Krauth, K., Pelayo Valente, L., Tristany, S. (2009). *La triangulación de datos como criterio de validación interno en una investigación exploratoria*, en CD del 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata "Psicología y Construcción de conocimiento en la época" (ISBN 978-950-34-0588-8), Buenos Aires.
- Stasiejko, H., Krauth, K., Pelayo Valente, L. (2012). *Concepciones de docentes sobre cómo los ingresantes conciben al estudio en el ingreso a la Universidad: técnica de completamiento de globos de diálogo*, CD del XIV Congreso Argentino de Psicología "Los malestares de la época". Salta, Argentina.
- Stasiejko, H., Krauth, K., Pelayo Valente, L. (2014). Ingresantes y docentes: miradas acerca del estudio universitario, en *Polifonías. Revista de Educación*, año 3, nro. 4, págs. 36-50, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, ISSN 2314 0488.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico de OEA. Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions: A theory of human development* (2nd ed.). Chichester: John Wiley&Sons.

CONCEPCIONES IMPLÍCITAS ACERCA DE LA CONVIVENCIA Y LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA ESCUELA PRIMARIA

Stasiejko, Halina; Telias, Aldana; Bardoneschi, Leticia Mara; Luna, Marta Soledad
Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Extensión Universitaria "Convivencia institucional. Los consejos de aula en la Escuela Primaria" (2017-2019) llevado a cabo por el equipo de la asignatura Psicología Educacional, perteneciente al Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, en articulación con la Región Educativa N° IX de la Provincia de Buenos Aires. Dicho proyecto propone un trabajo colaborativo de reflexión entre diferentes actores institucionales sobre la convivencia, los conflictos y la participación infantil en la escuela. Se presenta el análisis de las respuestas obtenidas a través de la aplicación de un cuestionario administrado a los asistentes antes del inicio de los talleres, con el propósito de identificar las concepciones acerca de los temas que se trabajarían. Se considera que las 'concepciones' son aquellas representaciones personales construidas en el marco social y cultural que conforman un sustento más o menos implícito para la toma de decisiones y el otorgamiento de sentido a las situaciones cotidianas. El análisis realizado permitió identificar variaciones en las concepciones acorde a dos ejes: según se vinculen con una mirada sistémica y multidimensional o con una postura reduccionista, que circunscribe la problemática de la convivencia y la participación a la responsabilidad de actores escolares individuales.

Palabras clave

Concepciones implícitas - Escuela Primaria - Convivencia - Participación

ABSTRACT

IMPLICIT CONCEPTIONS ON COEXISTENCE AND CHILD PARTICIPATION IN PRIMARY EDUCATION

The present work is part of the University Extension Project "Institutional Coexistence. Classroom councils in Primary Education" (2017-2019) carried out by a team of the subject Educational Psychology, belonging to the Department of Education of the National University of Luján, in conjunction with the Educational Region No. IX of the Province of Buenos Aires. The project proposes a collaborative work of reflection among different institutional actors on coexistence, conflicts, and children's participation in school. We present the analysis of the answers obtained through the application of a questionnaire administered to the attendees before the start of the workshops, with the purpose of identifying the conceptions on the topics that would be worked on. It is considered that the 'conceptions' are those personal representations constructed in the social and cultural framework that make up a more or less implicit basis for decision making and granting meaning to everyday situations. The analysis made it possible to identify variations in concep-

tions according to two axes: depending on whether they are linked to a systemic and multidimensional view or to a reductionist stance, which circumscribes the problem of coexistence and participation to the responsibility of individual school actors.

Keywords

Implicit conceptions - Primary Education - Coexistence - Participation

Introducción

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el Proyecto de Extensión Universitaria "Convivencia institucional. Los consejos de aula en la Escuela Primaria" (2017-2019) llevado a cabo por el equipo de la asignatura Psicología Educacional, perteneciente al Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, en articulación con la Región Educativa N° IX de la Provincia de Buenos Aires.

Dicho proyecto se propone generar espacios de reflexión colaborativa con Equipos Directivos y Equipos de Orientación Escolar de escuelas primarias de gestión estatal a fin de trabajar sobre la temática de la convivencia institucional, las tensiones y conflictos en tanto inherentes a todo vínculo humano y la participación infantil.

El mencionado proyecto se despliega en dos momentos. El primero, desarrollado en los períodos 2017 - 2018, se dedica a la puesta en marcha de encuentros - taller, comprendiéndolos como espacios de reflexión participativa. En este tramo, la meta consiste en propiciar reflexiones situadas respecto de las prácticas escolares vinculadas con la convivencia escolar, los modos en que cada institución tramita los conflictos y la participación infantil para luego, arribar a propuestas que permitan la planificación e implementación de los Consejos de Aula como espacios de democratización y construcción ciudadana. La segunda instancia, a desarrollar durante el año 2019, prevé un trabajo territorial de acompañamiento a algunas de las escuelas participantes de los talleres a fin de colaborar en la institucionalización de dichos espacios.

En el primer semestre de 2018 se convocaron a participar de los talleres a los integrantes de los Equipos Directivos (ED) y de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E)[1] del Distrito de Moreno, quienes pueden colaborar -en calidad de actores institucionales, entre otros- en la formación del movimiento colectivo dedicado a la creación de los Consejos de Aula en la propia escuela.

En esta ocasión, compartimos aspectos conceptuales vinculados con la relevancia de las temáticas trabajadas en los talleres y el análisis de los ítems de un cuestionario implementado a los participantes en el momento de inicio. Los resultados emergentes del análisis cualitativo de las respuestas permiten enriquecer la com-

preensión de las concepciones que los actores de la escuela utilizan para significar y actuar respecto de las temáticas debatidas, así como planear acciones dirigidas a desnaturalizarlas, apelando a la reflexión conjunta en el espacio de taller.

Relevancia del tema

Las leyes y normativas vigentes en nuestro país[iii], ubican a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, activos participantes en la construcción ciudadana, y a las escuelas como espacios pedagógicos privilegiados para la promoción de la democratización y el fortalecimiento de lazos sociales.

Necesariamente, los seres humanos somos sujetos interdependientes. Mantenemos un entrelazamiento indisoluble y ese lazo, como expresa Kaplan (2017), está en el corazón mismo de la convivencia. Como personas, requerimos construir lazos que nos amarren y que actúen como soportes subjetivos que nos permitan otorgar sentido a nuestras vidas.

La violencia, como expresión de dolor social, alude a relaciones sociales desiguales y no a características exclusivas o condiciones de los individuos y/o grupos. La misma, se ejerce en las relaciones, en ciertas situaciones y contextos específicos. En esta dirección, estamos convocados a una reflexión indispensable acerca del lugar central que ocupa la escuela en la construcción de lazos de pertenencia y de nuevos posibles colectivos que muestren “otros mundos”, habitables para todos (Kaplan, 2017). Los Consejos de Aula constituyen una herramienta privilegiada en este proceso, sin embargo, su implementación encuentra obstáculos, interrogantes y desafíos que requieren ser atendidos y resignificados entre los actores que conforman el sistema escolar.

Con el objetivo de identificar y caracterizar las concepciones implícitas y modos de significar “la convivencia, la participación y las formas de trabajarlas en sus propias instituciones” de los asistentes al taller se diseñó un cuestionario que fue aplicado al inicio del primer encuentro. Se seleccionó el formato cuestionario por tratarse de una técnica de recolección de datos muy funcional ya que permite ser administrado en períodos de tipo escasos y aplicados a muestras más numerosas. El instrumento se compuso por preguntas abiertas a fin de que cada persona tuviera la posibilidad de exteriorizar su propio punto de vista, implicándose en el posicionamiento en su propio lugar en la escuela.

Las concepciones implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) son representaciones personales construidas en el marco social y cultural. Conforman el sustento, necesario y en mayor parte invisible, para tomar decisiones y dar sentido a las variadas situaciones vitales y cotidianas. Se entranan con los modos de entender, sentir y vivir lo rutinario y lo excepcional, dirigiendo el accionar sin necesidad de apelar a la deliberación ni a la evaluación consciente. Debido a estas características, resultan difíciles de compartir y de modificar. Sin embargo, al deliberar sobre las mismas en el espacio de los talleres se facilita su revisión y desnaturalización a fin de elaborar colectivamente variaciones alternativas a las situaciones de convivencia en la escuela.

Los ítems preguntados en el cuestionario fueron: 1) ¿Qué significa para vos ‘convivir’ en la escuela? 2) ¿Qué significa para vos ‘participar’ en la escuela? 3) Desde tu perspectiva, ¿Existen espacios

de participación en tu escuela? ¿A cuáles te referís? y 4) Menciona brevemente un ejemplo de situación donde participaste y se trabajó la convivencia en tu escuela.

El cuestionario fue completado por 55 asistentes, pertenecientes a escuelas primarias de Moreno, algunos con más de un cargo en el distrito. La muestra se compuso por 35 miembros de los ED (23 directoras/es, 12 vice-directores/as y 1 secretario), 17 miembros de los EOE (8 Orientadores/as Sociales, 5 Orientadores/as Educativos/as, 4 Orientadores/as del Aprendizaje), 1 maestra Bibliotecaria y 1, sin datos. Estuvieron representadas 47 escuelas: 17 con más de un representante y sólo 4 sin EOE en su establecimiento.

Concepciones acerca del ‘convivir’ en la escuela

Respecto del significado otorgado al ‘convivir en la escuela’, la mayor proporción de respuestas apeló a significaciones reduccionistas de la problemática, refiriéndose a acciones individuales y a actitudes atribuidas a los sujetos en tanto que, en menor proporción se presentó un enfoque relacional y multidimensional en el tratamiento del tema.

Ejemplos de la postura más representada refieren que convivir es: “*compartir con otros*”, “*relacionarse, comunicarse, respetarse, dialogar*”, “*vivir con otro*”; “*respeto*”, “*estar en la escuela*”, “*lograr una relación armónica entre todas las partes integrantes de la institución*”. Se busca el orden, el respeto a la norma y la evitación del conflicto, dando cuenta de concepciones simplistas del problema; ya que compartir, respetarse, dialogar y relacionarse se sostienen en intenciones personales, que los individuos poseen o carecen. Desde tales concepciones no se desprende ¿qué implica vivir con otros?, ¿cómo se construye ese vínculo?, ¿cuál es la especificidad del contexto escolar?, ¿cómo se enseña a convivir? o ¿cómo y quiénes educan para convivir?

Sin embargo, otros asistentes pudieron significar la convivencia escolar, captando una multiplicidad de dimensiones que integran la acción educativa (Baquero, 1996). Compartimos algunas posiciones: “*Espacio de **construcción de normas de manera colectiva**, con sujetos dispuestos a tener un marco de respeto hacia esa construcción. Interactuar con otros, (pares, alumnos y comunicad) desde el respeto, el diálogo. **Tomar decisiones en conjunto** teniendo en cuenta la opinión de esos otros*” (Orientadora Educativa); “*Es transitar por un mismo espacio de manera tal que se genere conocimiento sobre el otro y el respeto necesario para que **al transitar se produzca un crecimiento como ciudadanos***” (Vice -directora); “*Significa **un dispositivo de construcción colectiva, participativa y democrática**; efectos de intercambio y relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa*”. (Directora)

En los últimos ejemplos se integran ideas acerca de la construcción colectiva, el conflicto, la toma de decisión, la complejidad de los dispositivos. Se asume una implicación mayor de los sujetos, se enuncian motivos, acciones y medios que permiten re-significar la convivencia; se identifican herramientas para pensar la convivencia desde un enfoque psico-educativo al ubicar lo convivencial en un sistema de actividad (Engeström, 1988, en Baquero y Terigi, 1996). De este modo, la escuela irrumpe como un escenario donde puede realizarse tal construcción.

En este punto, recuperamos los aportes de Ianni (2003), quien pro-

pone instaurar un sistema de convivencia escolar que posibilite acompañar el crecimiento de los niños/as, adolescentes y jóvenes, promoviendo su desarrollo como sujetos de derecho y responsabilidad, es decir ciudadanos. Convivir es una construcción cotidiana en el espacio de lo público y, en este sentido, algunos posicionamientos dan cuenta de concepciones implícitas que visualizan a la escuela como una institución constructora de vínculos a cargo de una función socializadora ya que, como sostiene Kaplan (2017), la convivencia es un proceso necesario para la construcción de la subjetividad constituyéndose, en el espacio escolar, como un proceso de aprendizaje en el vivir juntos desde la condición humana dedicada a la construcción de lazos.

Concepciones acerca de la 'participación' en la escuela.

El uso del término *participación*, como tantos otros, cobra diversos significados y usos según las prácticas sociales. El cuestionario exploratorio indagó acerca de las concepciones de los asistentes sobre la *participación en la escuela*.

Participar de forma genuina en una institución, implica no sólo sentirse parte del proyecto y comprometerse voluntariamente, opinando y proponiendo, sino también que los aportes expresados sean valorados por los diferentes actores institucionales. La auténtica participación, en contraposición con una noción manipulativa o simbólica de la misma, supone la promoción de espacios donde quienes integran la institución puedan reconocer los objetivos y fines del proyecto y, a la vez, ser protagonistas en la toma de decisiones sobre aquellas cuestiones que afectan a la vida propia y a la de la comunidad en la que se vive (Hart, 1997).

En este sentido, la mayoría de los asistentes definen y vinculan a la participación con la idea de: *formar parte y opinar, dialogar y debatir, "es poder hablar y que la voz sea escuchada y reconocida"* (Directora). Los directores y los miembros de los EOE acuerdan en que la participación sirve a los fines de construir acuerdos entre la comunidad educativa - docentes, alumnos, familias - siendo la escuela el desafío prioritario. La idea de participación fue relacionada fundamentalmente con **tomar decisiones** construyendo acuerdos para el bien común. Ahora, si bien, los diferentes asistentes reconocieron que la participación requiere de modo de transitar activo por la escuela, de estar con otros, en el que cada uno sea **reconocido** en sus aportes y puntos de vista, que se pueda expresar las opiniones, solo 4 (cuatro) manifestaron la necesidad e importancia de generar espacios propicios para que ello suceda: "**abrir espacios de diálogo, de circulación de la palabra, involucrando a docentes, directivos, alumnos en la construcción de proyectos colectivos**" - orientadora social-.

La participación de carácter genuino implica, según los aportes de Trilla y Novella (2001), no sólo el reconocimiento y comprensión de las intenciones del proyecto del cual se forma parte, sino la toma conciencia acerca de quiénes son los que deciden sobre la participación y cuáles sus motivaciones, para alcanzar un papel activo, no meramente decorativo, desde el cual intervenir voluntariamente. Una directora explicita que la participación implica: "**Involucrarse en las diferentes situaciones que surgen, escuchar, ofrecer propuestas, tanto de adultos como de alumnos. Llevar a cabo esas propuestas, si se logró acuerdos. Comprometerse para lograr,**

desde la acción, solucionar los conflictos y/o mejorar los diferentes aspectos de la convivencia". Involucrarse, comprometerse y actuar, para construir acuerdos colectivos con otros.

Se torna necesario, analizar modos de gestionar institucionalmente oportunidades para que, quienes transitan por la escuela, puedan aprender a participar siendo parte activa de una experiencia que habilite a pensar y construir juntos nuevas posibilidades. De este modo, la participación se comprende como un aprendizaje colectivo, que no depende de meras individualidades sino de la construcción de espacios legítimos -y legitimados- donde aprender a participar participando, siendo reconocidos, *formando parte*, de auténticas experiencias democráticas.

Espacios de participación en tu escuela

¿Se identifican, en la propia escuela, espacios propicios para trabajar la convivencia? ¿Se trata de espacios burocráticos, genéricos y sin identidad situada o más bien de espacios elaborados situacionalmente y dedicados a atender la complejidad emergente en la propia institución? ¿Qué actores están implicados y cuáles están invisibilizados? ¿Qué formas de relación se solicitan? ¿Qué tipo de intervención se privilegia: simple y reactiva para hacer frente a situaciones puntuales o más bien, compleja y en relación con otras estrategias de intervención?

Pocos participantes, representando a cuatro escuelas diferentes, no identificaron espacios participativos en sus instituciones. Coherentemente, en sus ejemplos destacaron problemas vinculados con sujetos individuales, desmembrados del accionar colectivo y por fuera de la trama institucional: "*Dos mamás se acercaron a la dirección planteado dificultad de convivencia (...) se charla (...) y al otro día las mamás pelean en la esquina de la escuela*", "*Conflicto entre padres y una docente; Conflictos entre niños, bullying*".

Aproximadamente un tercio de los participantes se refirió a situaciones complejas. Identificaron diferentes espacios de participación relacionados entre sí, dando cuenta de un trabajo sostenido y coordinado entre diferentes actores que incluyen la voz de los alumnos y los procesos de enseñanza aprendizaje colectivos. Este tipo de concepciones parecería anclarse en una mirada sistémica, tal que permite ubicar a la convivencia y a la participación entrelazadas en una actividad colectiva (Engeström, 2001) dedicada a construir y sostener espacios compartidos que aprenden y cambian. Adultos y niños aportarían sus miradas para dirimir las situaciones de tensión cotidiana.

Actor participante del Taller	¿Qué espacios de participación existen en tu escuela?	Ejemplos de situación en la que participaste y se trabajó la convivencia.
Miembros del equipo directivo	<p>1) Los grupos tienen por curso dos delegados desde hace más de diez años, luego se incorporó a los docentes. En el 2017 se intentó incorporar a las familias - pero aún no pudieron. Se está creando un grupo de familias.</p> <p>2) Asambleas en el aula, Reuniones de padres, Reuniones con docentes; trabajo en red con otras instituciones.</p> <p>3) En el inicio del día, hace 6 años consecutivos que iniciamos el día todos los alumnos y docentes con un diálogo abierto, noticias que compartimos, y reflexiones.</p> <p>4) Espacios de diálogos en el ingreso y egreso de la escuela. Delegados conformados, reuniones cada 15 días. Los niños tienen acceso la dirección para conversar sobre diferentes situaciones. Los docentes nos reunimos para definir criterios, armar herramientas de trabajo. Se realizan además, reuniones con padres.</p>	<p>1) Reuniones mensuales. Se trata el reglamento de convivencia. Se realizan actividades propuestas por los delegados/as. Se discuten problemas que presentan los delegados / as.</p> <p>2) Asambleas en el aula para resolver conflictos entre alumnos y talleres de ED, EOE y docente para trabajar con familias y alumnos los AIC</p> <p>3) Consejo de aula con los chicos de 8 años, en forma gradual se incorporan los 5º y 6º con las familias, a través de distintos momentos con objetivos distintos. ESI.</p> <p>4) Un grupo de delegados comentan que los chicos de 5to año molestaban en los baños y tiraban los materiales que usaban todos (jabón y papel higiénico) - Se conversa con los grupos involucrados. Se reciben propuestas de los delegados.</p>
Miembros del EOE	<p>1) Reuniones con personal, con familias, REEB, red salud y educación. En las aulas, acuerdos, propuestas.</p> <p>2) Las distintas propuestas como la construcción de AIC, centro de estudiantes, mesas participativas, etc.</p>	<p>1) El año pasado en la jornada sobre convivencia se trabajó con los 6º la convivencia fuera del espacios escolar, sobre aspectos de la vida cotidiana de los alumnos.</p> <p>2) Como EDIA en la construcción de mesas de participación donde se fueron sumando profesores, directivos y alumnos en el abordaje de distintos ejes (género/identidad/estigmatización).</p>

Sin embargo, los representantes de más del 50% de las escuelas participantes, no refirieron acciones articuladas ni sostenidas en el tiempo, alejándose de miradas sistémicas y multidimensionales sobre las problemáticas vinculadas con la convivencia. En este grupo se mencionaron acciones genéricas y burocráticas, que podrían

insertarse en cualquier institución o comunidad de trabajo. No se ubica práctica conjunta con la implicación de múltiples voces ni se incluyen las tensiones y conflictivas en juego. La participación de los niños y la posibilidad de construcción y aprendizaje conjunto de la convivencia institucional está desdibujada.

Actor participante del Taller	¿Qué espacios de participación existen en tu escuela?	Ejemplos de situación en la que participaste y se trabajó la convivencia.
Miembros del equipo directivo	<p>1) REEB, Jornadas, Reuniones.</p> <p>2) Reuniones y entrevistas</p> <p>3) Reuniones por departamentos, jornadas, en el cotidiano las puertas de dirección están siempre abiertas.</p>	<p>1) En la primer reunión anual se repasan los puntos planteados anteriormente y se modifican o se los mantienen según las diferentes opiniones.</p> <p>2) Reuniones en las que se elaboró un proyecto.</p> <p>3) Construcción de las pautas de convivencia y sus actualizaciones.</p>
Miembros del EOE	<p>1) Actos escolares, Clases abiertas para padres, Talleres.</p> <p>2) Familias: actos y reuniones. EOE, Docentes y ED: reuniones plenarios, proyectos, jornadas.</p>	<p>1) Taller de convivencia. Crear un espacio donde cada uno exponga su problemática. Lecturas reflexivas. Trabajos Grupales.</p> <p>2) Desde el EOE participé en la confección de proyectos de convivencia y ESI.</p>

Uno de los desafíos que surge a partir de la indagación realizada es la necesidad de trabajar las contradicciones identificadas entre las diversas voces en el marco de los talleres y con los mismos participantes, ya que tales posicionamientos en tensión se vinculan en el cotidiano escolar cuando intentan realizar acciones conjuntas.

Comentarios finales

Las concepciones implícitas acerca de la convivencia y la participación sostenidas por los diversos actores difieren según se vinculen con miradas sistémicas y multidimensionales o bien reduccionistas y circunscriptas a actores individuales, acciones aisladas y burocráticas.

De acuerdo con la teoría de la actividad (Engeström, 2001; Baquero y Terigi, 1996), la mirada sobre las acciones colectivas permite focalizar en las relaciones y dinámicas que, a lo largo del tiempo, se entran entre los actores que se dirigen a la resolución de alguna problemática. En este caso, la problemática es la implementación de los Consejos de Aula, entendido como un nuevo instrumento mediador dirigido a favorecer el desarrollo de una convivencia y una participación más democrática en el contexto escolar. Construir y consensuar formas de uso de un nuevo instrumento mediador hace visible obstáculos, contradicciones y tensiones que requieren de la reflexión compartida entre quienes están involucrados en el quehacer cotidiano. Dirigirse hacia nuevas metas,

usando instrumentos poco conocidos puede resultar inquietante y des-estabilizante para las creencias o concepciones personales que quedan interpeladas y necesitadas de revisión.

Si bien a partir del análisis del cuestionario se identificaron concepciones sobre la convivencia y la participación en la propia escuela basadas en un enfoque democrático y relacional, comprometido, de intervención protagónica, de comunicación y diálogo, también se hicieron visibles los obstáculos en el nivel de la concreción, en el plano de la construcción y puesta en marcha de los dispositivos donde ejercer el derecho a participar de forma genuina y auténtica. Este objetivo es el desafío a encarar en el próximo tramo del Proyecto de Extensión.

NOTAS

[i] Los EOE en la Provincia de Buenos Aires se constituyen como equipos interdisciplinarios pertenecientes, técnica y pedagógicamente, a la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS) de la Dirección General de Cultura y Educación. Trabajan transversalmente en los diferentes niveles -inicial, primario, secundario y superior- y modalidades del sistema educativo acompañando la tarea de equipos directivos y docentes. La Disposición 76/08 enuncia responsabilidades del E.O.E, en el Artículo 7 explicita puntualmente: "Corresponde a todos los integrantes de los Equipos: a) Participar de la elaboración del Proyecto Educativo (PEI) y en los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) aportando elementos de fundamentación, criterios socio-pedagógicos, institucionales, comunitarios y saberes vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y otras Ciencias de la Educación que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual".

[ii] El cuerpo normativo vigente en nuestras escuelas repara en la convivencia como un tema educativo, desde hace varios años. En - **1999**: Ley Provincial N.º 12.299, y la creación del Programa Provincial de Prevención de la Violencia Escolar. - **2002**: Resolución N.º 1593, que delimita la figura de Acuerdos Institucionales de Convivencia y presenta un intento enunciativo de desactivar la marca disciplinar-punitiva de las sanciones escolares. - **2006**: Ley N.º 25.061 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes reemplazó lo establecido por la Ley Provincial N.º 13.298. - **2009**: Resolución N.º 1709 sobre Acuerdos Institucionales de Convivencia, crea el marco legal que regula la convivencia en el ámbito educativo. - **2012**: Los Niveles y Modalidades de la DGCyE producen la Comunicación Conjunta 1/12: "Guía de Orientación para la intervención en situaciones de conflicto y vulneración de derechos en el escenario escolar", que considera el marco legal antes mencionado

y enumera en primer lugar "Acciones para la promoción de la convivencia". - **2013**: Se sanciona la Ley Nacional 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. **2014**: El Consejo Federal de Educación dicta la Resolución 217 "Guía federal de orientación para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar". En el mismo año, el Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires trata la temática en el capítulo VIII del Régimen Académico.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier "Apuntes pedagógicos" de la *Revista Apuntes*. UTE/ CTERA. Buenos Aires.
- DGCyE, Comunicación Conjunta N.º 2/17 "La construcción de la convivencia en las instituciones educativas".
- DGCyE, Disposición N.º 76/08. Rol del Equipo de Orientación Escolar.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, Vol 14, N.º 1. Traducción libre Martín Larriga.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. Bogotá.
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. OEI, N.º 2 http://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia_02/reflexion02.htm#1
- Kaplan, K. (2017). *La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (1.º ed.) Prólogo e Introducción. Madrid: Visor.
- Stasiejko, H., Bardoneschi, L., Telias, A. (2017). Los consejos de aula en la escuela primaria: aprendizaje colaborativo de la convivencia. En: *Memorias del "IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación y XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR"*. Facultad de Psicología, UBA.
- Stasiejko, H., Telias, A., Bardoneschi, L. (2017). Intervenciones de la Psicología Educativa. Apoyos para pensar la convivencia en la Escuela Primaria. En *Memorias del III Encuentro Internacional de Psicología y Educación en el siglo XXI*. Universidad de la República, Facultad de Psicología.
- Trilla, J., Novella, A. (2001). *Educación y Participación social de la infancia*. OEI. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 26. Pág. 137- 164.

PLAN DE TESIS: LOS PROCESOS REFLEXIVOS PARENTALES EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA GRUPAL. ANÁLISIS E INTERVENCIONES EN UN GRUPO CON PADRES

Stigliano, Daniela

Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad presentar el plan de tesis "Los procesos reflexivos parentales en la Clínica Psicopedagógica Grupal. Análisis e intervenciones en un grupo con padres"(1). El mismo se inscribe dentro del Proyecto de Investigación: Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje (UBACyT 2014-2017)(2), dependiente de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA). El Programa de Asistencia Psicopedagógica que desarrolla la cátedra incluye el trabajo con padres como condición para la instauración de un espacio clínico para sus hijos. El trabajo con padres está orientado a generar condiciones de posibilidad de procesos reflexivos inéditos por parte de los adultos, a partir de intervenciones terapéuticas que promuevan dichos procesos. En principio se realizará la fundamentación del área problemática, presentando aquellas preguntas que dieron lugar a la presente investigación. Asimismo se desarrollará el contexto conceptual que la sustenta teóricamente, para terminar en la propuesta metodológica de la misma.

Palabras clave

Psicopedagogía clínica - Procesos reflexivos - Parentalidad - Plan de tesis

ABSTRACT

THESIS PLAN: THE PARENTAL REFLEXIVE PROCESSES IN THE GRUPAL PSYCHOPEDAGOGICAL CLINIC. ANALYSIS AND INTERVENTIONS IN A GROUP WITH PARENTS

The purpose of this paper is to present the thesis plan "The reflexive processes of parents in the Psychopedagogical Group Clinic. Analysis and interventions in a group with parents "(1). It is part of the Research Project: Clinical Psychopedagogy: dynamic framework of affect in learning (UBACyT 2014-2017) (2), dependent on the Chair of Clinical Psychopedagogy of the Faculty of Psychology (UBA). The Psychopedagogical Assistance Program developed by the Chair includes work with parents as a condition for the establishment of a clinical space for their children. The work with parents is oriented to generate conditions of possibility of unprecedented reflexive processes on the part of adults, based on therapeutic interventions that promote said processes. In principle the foundation of the problem area will be made, presenting those questions that gave rise to the objectives of the present investigation. Likewise, the conceptual context that sustains it theoretically will be developed, to finish with the methodological proposal of the same.

Keywords

Clinical psychopedagogy - Reflective processes - Parenthood - Thesis plan

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

La presente investigación toma como eje central el seguimiento de la dinámica clínica de los padres que acompañan a sus hijos en tratamiento psicopedagógico grupal, haciendo un recorte específico en los procesos reflexivos de los mismos.

En el Programa de Asistencia Psicopedagógica de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, se atiende a niños y adolescentes derivados por los Equipos de Orientación Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se ha diseñado un encuadre clínico (Green, 2005), especialmente orientado en una etapa diagnóstica, a conocer las restricciones simbólicas singulares que cada niño presenta en relación a sus modalidades subjetivas, para posteriormente buscar en el tratamiento grupal oportunidades de transformación simbólica (Rego, 2015), a partir de intervenciones clínicas que intentan dinamizar la actividad representativa y agilizar otros modos de elaboración de las conflictivas históricas restrictivas.

De esta manera, en el Programa de Asistencia Psicopedagógica, se establece como condición de tratamiento, la creación de un grupo de reflexión con padres. Si se considera que la reflexión aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se integra no sólo sobre sus contenidos particulares, sino sobre sus presupuestos y sus fundamentos (Castoriadis, 1993), este grupo debe posibilitar la generación de preguntas que interpelen sus interpretaciones en relación a las dificultades de sus hijos con el aprendizaje, propiciando la resignificación de elementos histórico-familiares, la revisión de sus modos de acompañar los tiempos de la crianza, para poder también poner en cuestión modalidades o formas de resolución que resultan habituales o estables.

El trabajo reflexivo de los adultos a cargo toma un lugar significativo en el tratamiento psicopedagógico, si se considera que aprender implica, necesariamente, un proceso muy complejo donde el sujeto construye novedades en interrelación con los objetos sociales disponibles (Schlemenson, 2009) pensado que esta construcción se encuentra atravesada, inherentemente, por la propia historia del sujeto y de su legado simbólico y afectivo singular. Sin embargo, estos no operan de manera condicionante para el sujeto, sino por el contrario, resultan condición singular de investimiento o desinvestimiento de objetos novedosos, que ejercen cierta influencia, particularmente sobre la constitución y organización del psiquismo.

En este sentido, las transmisiones parentales adquieren la particularidad de inaugurar para cada sujeto una forma singular de apropiarse de su herencia psíquica (Wettengel, 2001), en tanto proceso activo y estructurante para el niño.

La Cátedra de Psicopedagogía Clínica ha desarrollado múltiples investigaciones orientadas a conocer aspectos significativos del trabajo terapéutico de los niños, como así también en relación a intervenciones del terapeuta. Sin embargo, la especificidad del trabajo grupal con padres es aún un área de vacancia en el programa de investigación de la cátedra, que abre interrogantes novedosos a la luz de las problemáticas clínicas actuales por las que se consulta en el Servicio de Psicopedagogía Clínica. En este sentido, esta investigación pretende brindar aportes clínicos y conceptuales novedosos en relación por un lado, al trabajo clínico reflexivo y, por otro, a las intervenciones con aquellos adultos que acompañan y sostienen el proceso clínico de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje.

De esta manera desde 1988, el Servicio de Asistencia Psicopedagógica, se inscribe en un marco de fecundidad investigativa que posibilita el surgimiento de interrogantes en espacios continuos de supervisión. Es en la actualidad, y frente a cambios epocales y culturales significativos que hacen tambalear ordenamientos familiares tradicionales, formas de ejercicio de función, roles parentales (Roudinesco 1997, Bleichmar 2014), que el dispositivo clínico con padres se vuelve un referente investigativo privilegiado, en relación a ciertas preguntas teórico-clínicas que van surgiendo: ¿Cómo inciden estas relaciones intersubjetivas de origen en los problemas de aprendizaje de los niños? ¿Cómo se manifiestan en el discurso parental los sentidos subjetivos propios en relación a las dificultades de aprendizaje de los niños? ¿Qué posibilidades tienen los padres de revisar sus propias significaciones en relación a estas dificultades? ¿Qué les sucede frente a las transformaciones clínicas de los niños? ¿qué intervenciones posibles promueven procesos reflexivos novedosos en lo padres?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

General:

- Explorar sobre las posibilidades reflexivas de padres de niños que asisten a tratamiento psicopedagógico grupal por sus problemas de aprendizaje.

Específicos:

- Describir los modos en que las figuras parentales interpretan los problemas de aprendizaje de sus hijos y las distintas situaciones conflictivas que atraviesan.
- Indagar las modalidades de circulación del afecto y las problemáticas libidinales y simbólicas.
- Identificar las principales formas de elaboración de situaciones conflictivas y los modos de resolución ofertados al niño.
- Conocer los modos de metabolización de las transformaciones terapéuticas de sus hijos a lo largo del trabajo clínico.
- Diseñar intervenciones clínicas posibles que potencien y sostengan procesos reflexivos novedosos en los padres.

ENCUADRE TEÓRICO DEL PROBLEMA

El presente plan se inscribe dentro del Proyecto general de Investigación Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje (UBACyT 2014-2017) (3), cuyo objetivo central es explorar los aspectos dinámicos presentes en el entramado afecto-representación alrededor del aprendizaje, entendiendo que las modalidades singulares de investimiento y desinvestimiento psíquico de los objetos sociales se configuran históricamente en cada niño, modelando de forma particular sus modos de elaboración de sentido y acceso al conocimiento.

Desde 1988 a la actualidad, en el Programa de Asistencia Psicopedagógica (4) se atiende a niños y adolescentes derivados por los Equipos de Orientación Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se ha diseñado un encuadre clínico (Green, 2005), especialmente orientado a conocer en una etapa diagnóstica las restricciones simbólicas singulares que cada niño presenta en relación a sus modalidades subjetivas, para posteriormente buscar en el tratamiento grupal oportunidades de transformación simbólica (Rego, 2015), a partir de intervenciones clínicas que intentan dinamizar la actividad representativa y agilizar otros modos de elaboración de las conflictivas históricas restrictivas. El encuadre clínico no sólo debe contribuir a la instauración de un espacio que permita el despliegue de aspectos histórico-libidinales por parte de los niños, sino también ofertar la posibilidad de trabajo con los referentes que acompañaron sus primeras experiencias.

La conformación de un grupo de reflexión con padres resulta entonces condición para concretar dicho encuadre. Castoriadis (1993) sostiene que “la reflexión aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se integra no sólo sobre sus contenidos particulares, sino sobre sus presupuestos y sus fundamentos” De esta manera reflexionar implica un proceso activo de puesta en cuestión de creencias preestablecidas dando lugar a la complejización de las mismas, a través de un proceso de búsqueda de sentidos novedosos.

Desde esta conceptualización el trabajo grupal con padres, se inscribe como condición de posibilidad de cuestionarse a partir de su propio pensamiento y del encuentro con otro. Posibilita generar preguntas que interpelen sus interpretaciones en relación a las dificultades de sus hijos con el aprendizaje, propiciando la resignificación de elementos histórico-familiares, la revisión de sus modos de acompañar los tiempos de la crianza, para poder también poner en cuestión modalidades o formas de resolución que resultan habituales o estables. Se trata de estrategias que buscan potenciar el proceso terapéutico de los niños al acompañar y sostener las transformaciones simbólicas que tienen lugar a lo largo de su trabajo clínico (Rego, Schlemenson; 2010)

De este modo y desde una perspectiva epistemológica compleja (Morin, 2000), la Psicopedagogía Clínica destaca el compromiso deseante y afectivo involucrado en el proceso mismo de interpretación de la experiencia, a partir del cual cada sujeto se relaciona de modo singular con aquellos objetos del mundo que convocan un sentido subjetivo propulsor de su investimiento, a la vez que evita activamente aquellos objetos o áreas de la realidad que representan aspectos amenazantes (Aulagnier, 1977, Schlemenson, 2009). Estas selectividades caracterizan modos subjetivos y heterogéneos

de aprender, que se conforman en el marco de las primeras relaciones con los otros significativos y encuentran luego un camino de oportunidades de despliegue y complejización en el espacio social. Así, la herencia libidinal y simbólica de los padres hacia sus hijos (Bleichmar, 1987) brinda un legado de humanización a partir del cual los niños pueden ingresar a un tipo de mundo sesgado por dicha herencia (Schlemenson, 2008) en donde la curiosidad y el deseo por lo novedoso y desconocido estarán condicionados por la calidad de la oferta afectiva y simbólica de quienes ejercen esas funciones simbólicas primarias (Aulagnier, 1977). Por este motivo, no deben pensarse las funciones parentales como condicionantes para el sujeto, sino por el contrario, como potencialidad de investimento o desinvestmento de objetos novedosos, que ejercen cierta influencia, particularmente sobre la constitución y organización del psiquismo. Este entramado intersubjetivo refiere en tanto simbólico, a todo aquello que una madre o su referente libidinal, oferte para generar espacios de mediación que posibiliten al sujeto insertarse en un orden familiar, social y cultural ya establecido y que lo precede. En tanto, entramado libidinal refiere a una modalidad singular de oferta que posibilita el acceso al eje placer-sufrimiento que marca significativamente al sujeto en constitución. Al interior del entramado intersubjetivo que orienta las necesidades de satisfacción biológica del pequeño, se transfieren modalidades de ingreso al mundo y formas predominantes de circulación del afecto (Schlemenson, 2010) que dan lugar una modalidad singular de producción simbólica por parte del niño.

En los niños con problemas de aprendizaje a menudo estas dinámicas intersubjetivas fundacionales no promueven la búsqueda de novedades. Sumado a esto, en muchas ocasiones distintos acontecimientos traumáticos o dolorosos como duelos, migraciones, separaciones litigiosas de los adultos, constituyen vivencias que no encuentran modos satisfactorios de resolución. Se generan así situaciones conflictivas con escasos recursos para su elaboración, dando lugar a fijaciones que obstaculizan la complejización psíquica esperable en un niño en distintos momentos constitutivos. De esto resultan ciertas retracciones significativas frente a los objetos, tendencias al vacío representacional, o bien irrupciones desorganizadas del afecto, que configuran modalidades que dificultan el intercambio con los objetos de conocimiento. Esta perspectiva permite abordar los modos de narrar, leer, escribir o dibujar de un sujeto, como sus modalidades de elaboración a través de huellas o marcas (Derrida, 1989) que distinguen sus producciones simbólicas y que son aquellas que están en la base de cualquier aprendizaje.

El trabajo con padres toma, así, un lugar privilegiado en el tratamiento psicopedagógico, si se considera que aprender implica, necesariamente, un proceso muy complejo donde el sujeto construye novedades en interrelación con los objetos sociales disponibles (Schlemenson, 2009) pensado que esta construcción se encuentra atravesada, inherentemente, por la propia historia del sujeto y de su legado simbólico y afectivo singular.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Se propone una investigación descriptiva y exploratoria (Hernández Sampieri y otros, 1997) cuyo objetivo principal es caracterizar las transformaciones en las posibilidades reflexivas (Castoriadis, 1993)

de las figuras parentales que acompañan el tratamiento psicopedagógico de sus hijos a partir de su asistencia a un espacio de encuentros con padres. Esto permitirá diseñar estrategias de intervención clínica posibles que potencien y sostengan los procesos reflexivos novedosos en los adultos.

Para el análisis del material se parte de una estrategia metodológica basada en las características de los diseños de investigación cualitativos (Samaja, J., 1993) que realzan la producción constructiva e interpretativa del investigador, en base a la creación de dimensiones de análisis teóricas e indicadores descriptivos que posibilitan el conocimiento de aspectos del objeto que no son evidentes ni directamente observables, requiriendo así de relaciones conceptuales complejas entre la teoría y la clínica.

Se tratará de un diseño longitudinal de estudio intensivo de casos (Hernández Sampieri y otros, 1997) que posibilite evaluar las transformaciones reflexivas singulares de cada sujeto en estudio a lo largo de dos años de asistencia al grupo de padres, considerado como lapso temporal significativo para dar cuenta de modificaciones resultantes del trabajo clínico.

El marco epistemológico complejo de esta investigación (Morin, 2000) posibilita a su vez comprender esta temporalidad no como proceso lineal, progresivo y acumulativo, sino en relación a la producción de complejizaciones singulares e interpretables en distintos momentos del proceso.

SELECCIÓN DE CASOS CLÍNICOS:

Se conformará un grupo terapéutico de niños entre 10 y 12 años de edad, consultantes al Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología. Los mismos serán evaluados en un proceso diagnóstico de encuadre individual por sus problemas de aprendizaje y posteriormente ingresarán a un grupo de tratamiento psicopedagógico de característica grupal. Este grupo terapéutico de investigación es homogéneo en relación a la sintomatología inicial manifiesta en la problemática de aprendizaje escolar por la que se consulta, así como en sus condiciones socio-económicas, las cuales se corresponden con los indicadores del INDEC de necesidades básicas insatisfechas (NBI). El momento histórico constitutivo que estos sujetos atraviesan al momento del estudio también resulta de sumo interés para la investigación, entendiendo a la pubertad (Freud, 1905, Gutton, 1999) como un período vital clave que da cuenta de la reedición de conflictivas pulsionales, identificatorias y narcisistas de máxima complejidad potencial para los procesos de simbolización y sus oportunidades de elaboración y transformación, el cual también será entendido como un momento histórico constitutivo significativo para el trabajo clínico con padres.

El grupo de padres acompañará el proceso terapéutico de los niños en encuentros de frecuencia quincenal y coordinados por un terapeuta distinto al del espacio clínico de sus hijos. Se intentarán seleccionar aquellos sujetos que presenten heterogeneidad en las modalidades de elaboración y resolución conflictiva ofertadas al niño, en los modos de interpretar las problemáticas de sus hijos, y en sus formas de metabolizar las transformaciones terapéuticas de los niños, entendiendo que esto enriquece la investigación en el realce de la singularidad del estudio de caso.

RECOLECCIÓN Y PROCESO DE ANÁLISIS DEL MATERIAL

En función de lo anterior, el material de análisis de esta investigación estará conformado por la grabación de la totalidad de las sesiones del grupo de padres a lo largo de dos años de tratamiento. Los archivos de audio serán posteriormente desgrabados y transcritos a archivos de texto para su proceso de análisis.

Durante el proceso de análisis se diseñarán dimensiones e indicadores precisos que orienten la interpretación clínica y contribuyan a la producción conceptual acerca de las posibilidades reflexivas en adultos que acompañan el tratamiento psicopedagógico grupal. Se intentarán, a su vez, elaborar estrategias de intervención posibles que aporten herramientas clínicas novedosas en el encuadre del tratamiento clínico psicopedagógico de niños con problemas de simbolización.

NOTAS

(1) Aprobado por Resolución (CD) N° 1072. Directora de Tesis: Dra. María Victoria Rego.

(2) Directora: Dra. Silvia Schlemenson Co directora: Dra. Patricia Álvarez

(3) Código del proyecto: 20020130100296BA

(4) Dependiente de la cátedra de Psicopedagogía Clínica en el área de Extensión Universitaria, Facultad de Psicología (UBA).

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso*. Buenos Aires: Editorial Teseo Colección Psicología y Psicoanálisis.

Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bleichmar, S. (2014). *Las teorías sexuales en Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Castoriadis, C. (1993). "Lógica, imaginación y reflexión". En R. Dorey (ed), *El inconsciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bo, M.T. (2008). "Intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización", Tesis de Maestría en Psicoanálisis, AEAPG-Universidad de La Matanza (sin publicar).

Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos.

Diéguez, A., & Grunin, J. (2015). Adolescencia y modalidades del discurso parental. Encuadre e intervenciones en psicopedagogía clínica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 12(1), 42-52.

Flesler, A. (2007). *El niño en análisis y el lugar de los padres* (Vol. 260). Grupo Planeta (GBS).

Freud, S. (1905). "Metamorfosis de la pubertad", en *Tres Ensayos para una Teoría Sexual*. Tomo II. Madrid, España. Ed. Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1932). Conferencia 34: Aclaraciones, aplicaciones y observaciones. *Obras Completas*, 22, 126-145.

Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York, Aldine.

González Rey, F. (1998). Epistemología cualitativa y subjetividad. *Revista Interamericana de Psicología*, 32, (2). P. 139-167.

González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en Psicología*. Rumbos y desafíos. San Pablo, Educ.

González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala, ODHAG.

Grassi, A., & Córdova, N.C. (2010). *Entre niños, adolescentes y funciones parentales: psicoanálisis e interdisciplina*. Buenos Aires: Entreideas.

Green, A. (2005). *Ideas directrices para un Psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Grunin, J.N. (2008). Procesos de simbolización y trabajo de historización en la adolescencia. *Cadernos de Psicopedagogía*, 7(12).

Gutton, P. (1999). *Lo puberal*. Bs. As., Ed. Paidós.

Hamuy, E., & Milano, M.E. (2015). Intervenciones en la clínica de niños con problemas de aprendizaje. *Rev. chil. psicoanal.*, 32(1), 53-61.

Hernandez Sampieri, R., y otros (1997). *Metodología de la Investigación*, México., Mac Graw Hill Ed.

Klein, M., Segal, H., & Grinberg, L. (1987). *El psicoanálisis de niños* (Vol. 2). Barcelona: Paidós.

Lucero, A., & Hamuy, E. (2006). Grupos para padres de niños con dificultades en el aprendizaje. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, (3), 2.

Pereira, M. (2012). "Transformaciones en el ejercicio de la función materna en una experiencia grupal sobre crianza con madres de niños de 0 a 3" Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires. (sin publicar).

Rego, M.V., & Schlemenson, S. (2010). *Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje*. *Anuario de investigaciones*, 17, 79-87.

Rego, M.V. (2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Entreideas.

Rodulfo, R., & Paidós, E. (2012). *Padres e hijos. Tiempos de la retirada de las oposiciones*. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.

Roudinesco, R. (2004). *La familia en desorden*. Barcelona: Anagrama.

Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la Investigación Científica*. Colección Temas. Bs. As., Eudeba.

Schlemenson, S. (2001). Niños que no aprenden. *Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S.E. (2010). *Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico*. *Anuario de investigaciones*, 17, 191-19.

Schlemenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Bs. As., Mandioca Ediciones.

Schlemenson, S. *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. No. 37.015. 3. Paidós, 2001.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Ed. Paidós.

Wettengel, L. (2017). "Transmisiones parentales. Modalidades del trabajo psíquico de la parentalidad" Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad de Buenos Aires. (sin publicar).

Winnicott, D. (1962). *La dependencia en el cuidado del infante, y del niño, en el encuadre psicoanalítico*. Recuperado el 15 de febrero de 2017 de <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/infnienc.htm>

RELATOS DE EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE INTERVENCIONES EN EL CAMPO PSICOEDUCATIVO

Sulle, Adriana; Bur, Ricardo; Davio, Silvina; Telias, Aldana
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo expone un avance sobre las experiencias relatadas por estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, que cursaron el Taller de Orientación Psicopedagógica durante el año 2017. Se administró una metodología pre-post, con cuestionarios al inicio de la cursada y al finalizar la misma. El instrumento utilizado indaga acerca de la temática de la orientación educacional, la construcción de problemas, el rol, las intervenciones y herramientas del campo psicoeducativo entre otros aspectos. Los relatos fueron sistematizados y analizados a la luz de categorías conceptuales desarrolladas desde los enfoques socio-histórico-culturales, arribando a conclusiones preliminares que contribuyen a la reflexión respecto de las herramientas teóricas y prácticas abordadas en el trayecto formativo del Taller y la práctica.

Palabras clave

Relatos - Orientación - Intervención - Formación

ABSTRACT

STORIES OF EXPERIENCES OF STUDENTS OF EDUCATIONAL SCIENCES ON INTERVENTIONS IN THE PSYCHOEDUCATIONAL FIELD

This paper presents the initial findings about the experiences recounted by Education Sciences students from the Lujan National University, that took up the psicopedagogical orientation workshop during 2017. Methodology consisted of administering pre and post questionnaires, at the beginning and at the end of taking up the subject. The instrument administered investigates on the educational orientation, the building of problems, the role, the interventions and tools from the psico-educational field, among other aspects. The experiences were systematized and analyzed through conceptual categories from the historical socio cultural approach, arriving at preliminary conclusions that contribute to the reflection on the theoretical and practical tools addressed in the training course of the workshop and practice.

Keywords

Stories - Orientation - Intervention - Training

Introducción

En el marco del proyecto de investigación UBACyT 20020150100 093BA perteneciente a la programación científica 2016[i], se presentan algunos avances sobre una experiencia de formación en la asignatura "Orientación psicopedagógica: Taller II" de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional

de Lujan, correspondiente a la cohorte 2017. Se administraron cuestionarios pre-test y post-test, con el objetivo de caracterizar e identificar las reorganizaciones en los relatos de los actores a partir de una situación problema propuesta para su análisis, antes y después de realizar una práctica profesional. El grupo de estudiantes estuvo conformado por nueve integrantes, ocho mujeres y un varón, encontrándose en la franja etaria entre 25 y 30 años de edad, provenientes de las ciudades de Luján, Navarro, Escobar, Moreno y José C. Paz.

Con respecto a las trayectorias formativas, la mayoría de los estudiantes se encontraba cursando las últimas materias de la carrera, habiendo optado por la orientación de psicopedagogía en su último año. Uno de ellos contaba con experiencia en investigación, formando parte de un equipo docente en una asignatura de los primeros años de la carrera.

Por otro lado, los estudiantes transitaban distintas experiencias laborales en diversos ámbitos educativos: apoyo escolar a niños de nivel primario en espacios comunitarios; centros de día atendiendo a personas con discapacidad, y sólo dos se desempeñaron en equipos de orientación escolar como orientadores educacionales.

El instrumento consistió en un cuestionario, suministrado a los alumnos antes y después de la cursada (pre-test y pos-test). El mismo consta de doce ítems, entre los cuales se puede resaltar la solicitud de pensar en una situación problema (describiendo los elementos más significativos de la situación y explicando elementos referidos a la historia y al contexto del problema), el relato de las acciones de intervención, la identificación de decisores y actores, objetivos, destinatarios de la misma, la descripción de herramientas utilizadas y el por qué de su uso, la explicitación de los eventuales resultados obtenidos, y una serie de ítems finales, que apuntan a la reflexión personal del sujeto acerca de lo aprendido en el rol durante la duración del taller.

Una de las cuestiones interesantes para señalar es que, en el trayecto de formación previa al taller, los estudiantes han descrito haber tenido pocas experiencias de práctica. Han utilizado como herramientas específicas la observación de clases e instituciones y también entrevistas a distintos agentes familiares, educativos y comunitarios. Sin embargo, no describieron, en la mayoría de los casos, la utilización de otros recursos relacionados con técnicas de trabajo grupal y colectivo con alumnos; diseños de proyectos y actividades de orientación y de intervención a alumnos, padres, comunidad; trabajo con otros agentes psico-educativos o educativos en inter-agencialidad y de articulación inter-institucional. (Erausquin, 2014).

El Taller II de Orientación Psicopedagógica, tiene como propósito que los estudiantes se puedan apropiar (Bakhtin, 1982) de nuevos instrumentos de intervención y de orientación para la práctica psicopedagógica, relacionados con lo que habilitan sus incumbencias profesionales como graduados en Ciencias de la Educación. De acuerdo con el plan de estudios, los licenciados pueden desempeñarse, entre otros, en los siguientes ámbitos de actuación: *“Diseñar, desarrollar y evaluar propuestas curriculares y materiales educativos; planificar, organizar, conducir y evaluar sistemas, instituciones y prácticas educativas.; estructurar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje; planificar e implementar programas de información y orientación educativa y vocacional” [ii].* Por tal motivo, los propósitos centrales del taller se dirigen a aportar herramientas teóricas y prácticas que posibiliten su inserción en las instituciones desde una perspectiva situacional contextualizada, que optimicen potencialidades y contribuyan a la inclusión y la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

MARCO CONCEPTUAL

La forma de administración de un pre-test/ pos-test se realizó con el propósito de poder identificar y caracterizar la presencia de movimientos y/o “giros contextualistas” (Pintrich, 1994; Baquero, 2002) en los relatos de los estudiantes. El objetivo fue poder observar si la reconstrucción de las experiencias de intervención narradas en forma escrita por los cursantes, podría relacionarse con la “apropiación participativa” (Rogoff, 1997), tanto de los materiales teóricos como de las experiencias realizadas y analizadas durante los intercambios en este espacio formativo.

Consideramos que el aprendizaje no es un *resultado*, sino que *se produce* mediante el articulado de procesos que entran una *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991). La participación en prácticas posibilita comprender, intervenir, ubicarse y por lo tanto aprender en el campo psico-educativo. Es una forma de sumergirse en la futura actuación profesional, tratando de “pensar” y proyectar intervenciones (Erausquin, Sulle y Lavandal, 2016)

Los enfoques Histórico-Culturales y Socio-Culturales proveen de categorías y unidades de análisis relevantes para orientar e intervenir en nuevas formas de acción y pensamiento a los futuros agentes psicoeducativos (Bur, R., Sulle, A., Davio, S., 2017).

Esos enfoques brindan conceptos que permiten apartarse de una mirada centrada en el déficit de los alumnos (Baquero, 2002), posibilitando acciones contextuales e inclusivas. Superan de esta forma la fragmentación, en dirección a cimentar intervenciones con otros, atendiendo a las trayectorias educativas (Terigi, 2007), teniendo en cuenta las comunidades, las familias, pero sobre todo privilegiando un posicionamiento teórico, ético y político (Erausquin, 2013; 2014; 2016).

La definición de una *actividad sociocultural*, propuesta por Rogoff (1997) plantea tres focos interdependientes e inescindibles. El de la *apropiación participativa* refiere a la conversión personal que se despliega mediante las transformaciones que tiene una persona en las formas de actuar y comprender una actividad. El proceso interpersonal transcurre como *participación guiada*, e implica la dirección y/o guía que otro brinda en la actividad de participación al aprendiz. Finalmente, el plano institucional-cultural se configura

como un dispositivo de *aprendizaje a través de la práctica*.

La propuesta de textualizar una experiencia que se realiza a los estudiantes, sobre una *situación problema*, permite atrapar en las narraciones *sentidos* y *vivencias* tanto en la construcción de los relatos a partir del cuestionario en el pre-test (Bruner; 1990, 2003; Vygotsky, 1994), como en la resolución de los problemas y las intervenciones, re-significados y re-construidos en el post-test.

La intención de nuestro proyecto de investigación es la de identificar procesos de aprendizaje, su significatividad, sus sentidos, sus obstáculos y alcances, a partir del hallazgo de “giros” en los relatos (Iglesias y otros, 2016), en relación con las intervenciones y las situaciones-problema observadas y relatadas, así también como con el uso de herramientas y los resultados obtenidos en esa experiencia. En este caso, y a efectos de esta exposición, nos detendremos en el empleo de la matriz de análisis utilizada para el análisis, a partir de la presentación de fragmentos de relatos de los estudiantes.

Fragmentos de relatos de experiencias de los estudiantes

Los seres humanos, para otorgar sentido a la realidad, utilizamos esquemas que posibilitan ligar entre sí, hechos que originalmente están situados en el tiempo, reconstruyendo así una secuencia que se configura como un todo. Un relato es así, en principio, una descripción de cierto estado de cosas, organizado a partir de elementos tales como una secuencia temporal, en la que se sitúan personajes que actúan, en base a ciertos motivos en cierto contexto o lugar (Bruner, 1990, 2003). En tal sentido, consideramos que tales instrumentos de conocimiento son pasibles de ser analizados, partiendo de la idea de que tales esquemas que organizan nuestra experiencia, tienen una estructura que establece distintos tipos de relaciones entre las unidades que se hacen presentes. Siguiendo con esta idea, la construcción de un relato, -inicialmente una forma de asimilar la experiencia a una estructura de significación-, podría ser una actividad susceptible de ser convertida posteriormente en conocimiento.

A continuación, y a modo de ejemplo de lo mencionado, se presentan dos fragmentos de relatos, producto de la administración del pre-test en el que los sujetos realizan descripciones de aquello que denominamos “situación problema” donde se observan diferencias en los factores y dimensiones a los que refieren, en este momento inicial:

“Un curso de segundo año y una profesora tienen una relación tirante, se reiteran los llamados de atención a los estudiantes y los citatorios con los padres, hay gran cantidad de desaprobados durante el cuatrimestre. La profesora percibe que existe un clima discriminatorio de parte de los estudiantes de ese curso, por ser parte ella de la comunidad LGTBIQ. Los estudiantes se quejan por el trato y las exigencias de la docente. Se pide a la OE que intervenga” (estudiante, 27 años).

Otro relato, de un cursante del mismo taller, menciona en cambio, la siguiente situación problema:

“El problema que se presenta, surge ante el llamado de una docente al Orientador Educativo en una escuela primaria, la cual exclama que un alumno había ‘desaprendido’. Ella relata con mucha seguridad que anteriormente a las vacaciones de invierno, el niño

reconocía las vocales y algunas sílabas, pero transcurrido un mes, no las lograba reconocer” (estudiante, 24 años)

A partir de nuestros análisis realizados mediante una matriz en la que se diferencian distintas dimensiones, ejes e indicadores, observamos por ejemplo que en la primera ‘situación problema’ el estudiante relata un problema al que identificamos, -en un eje que va de lo simple a lo complejo-, como *complejo*, ya que en la situación presentada, hay interrelación entre distintos factores y dimensiones. Consideramos que el estudiante, en su relato, puede dar cuenta de la complejidad de una situación, en la que se entran problemas convivenciales por el tema discriminación y la no aceptación de las diferencias, lo cual se entrelaza con problemas de enseñanza, la falta de estrategias y el bajo rendimiento de los estudiantes.

En el segundo relato se puede observar, en cambio, que frases tales como ‘el alumno desaprendió’ remiten, a diferencia del relato anterior, a enfoques de tipo reduccionista, -al focalizar el déficit *en* el sujeto-, debido a lo cual categorizamos esta respuesta, desde la dimensión situación problema, en el eje que va de lo simple a lo complejo en la descripción de la situación, como un problema *simple* y de tipo *unidireccional*.

Con respecto a la descripción que realizan los estudiantes acerca de una *intervención*, se puede observar que en ambos cuestionarios también se presentan diferencias significativas:

“La OE recibió el pedido de intervención. Se acercó a conversar con la docente (...) se produjo una charla con los estudiantes y la docente. Se planteó un taller con los estudiantes, y a la docente se la apoyó en la búsqueda de nuevas estrategias”.

En esta situación, que analizamos a partir de la dimensión “Intervención profesional” de la matriz mencionada, se percibe la descripción de aquello que categorizamos como *acciones articuladas*, -que contemplan dimensiones diferentes de la intervención, la participación de varios actores institucionales, y la posibilidad de general acciones contextuales y de tipo inclusivas, superando de esta forma la fragmentación. En este sentido, si relacionamos la intervención con la situación problemática antes descrita, vemos la importancia que tiene pensar la intervención desde cuestionamientos previos, desde *qué unidad de análisis* tiene, desde *qué recorte de la problemática* en cuestión dicho agente ha pensado su praxis (Erausquin y D’Arcangelo, 2013)

El otro relato que queremos presentar, como veremos, sigue pensando, de manera reduccionista, al niño como sujeto problema, de manera análoga a la forma de entender la situación:

“Trabajo en pareja pedagógica del Orientador con la docente. Comunicación con la familia (...). Trabajo personalizado con el niño en el espacio del Equipo de Orientación Escolar”.

De todas maneras, es interesante el hecho de que se involucre en el tipo de intervención a la pareja pedagógica y a la familia, aunque el modo de intervención sea directo y aparezca focalizado en el sujeto.

En lo referente a las *herramientas* en los cuestionarios de pretest, en muchos casos no se mencionan, o bien se presentan sin especificidad del rol ni de los modelos de trabajo del área. Sólo en un caso, se destacan las siguientes:

“Observación de clase, entrevista con la docente, taller con los es-

tudiantes, asesoramientos a la docente”.

A modo de ejemplo, presentamos las herramientas mencionadas en el pos-test, mucho más específicas del rol profesional, vinculadas a los modelos de trabajo del área o campo de actuación:

“Entrevistas individuales y grupales. Dinámicas y juegos de intervención. Buzón de problemas” (...) “Juegos como herramienta, pero también la importancia de actividades alternativas a las ya propuestas para alfabetizar”.

Como se puede observar, las intervenciones responden a un modelo de intervención de tipo situado y contextualizadas, que no trabaja sólo sobre los sujetos individuales, sino sobre tramas contextuales, familiares, grupales e incluso barriales.

A efectos de esta ponencia, hemos presentado fragmentos de relatos, producto de una experiencia pedagógica en la que se plantea, como uno de los principales objetivos, la reflexión, el intercambio y el análisis de situaciones relacionadas con la intervención psicoeducativa, en su complejidad.

Un aspecto interesante de señalar es que las herramientas presentan vínculo con la situación problema, y tienen mayor especificidad con relación al rol y el modelo de trabajo del área psicoeducativa, situacional y contextual.

En algunas líneas de análisis respecto de los cuestionarios administrados (pretest y posttest), se registran relatos diversos, en función de las experiencias y vivencias, y también se refleja una tendencia a una descripción más compleja y multidimensional en los post-test que en los pre-test. Finalmente, la inclusión en los relatos de tramas relacionales intersubjetivas y posicionales entre actores, factores y dimensiones, permite esbozar como conjetura que dicha inclusión se puede relacionar con la participación en intercambios enriquecedores con pares, docentes y otros agentes psicoeducativos apropiados durante la cursada y la experiencia de la práctica realizada.

NOTAS

[i] El proyecto es dirigido por Cristina Erausquin, *Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes*. Tiene radicación en la Universidad de Luján, co dirigido por Adriana Sulle. Disposición 317/17 y sus integrantes son autores de dicha ponencia.

[ii] Plan de estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Baquero R. (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachussets, London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bur, R., Sulle, A., Davio, S. (2017). “Sentido y vivencia en el relato de una experiencia de formación e intervención psicoeducativa” en *Memorias del IX Congreso de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Noviembre 2017. Facultad de Psicología UBA.

- Daniels, H. (2003). "Tendencias actuales en la teoría sociocultural y de la actividad" y "El nivel institucional de regulación y análisis", *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Erausquin, C. (2013). "¿Qué Aprenden los Agentes Psico-Educativos cuando Construyen Problemas e Intervenciones sobre Violencias En Escuelas?" *Anales de Resúmenes y Trabajos Completos del Congreso Interamericano de Psicología SIP Brasilia*. 2013.
- Erausquin, C., & D'Arcangelo, M. (2013). Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Libro de Cátedra Psicología Educacional, Facultad de Psicología UNLP, EDULP 2018. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA.
- Erausquin, C. (2014). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". *Revista de Psicología, Segunda Época*, [S.l.], v. 13, nov. 2014. ISSN 2422-572X. Disponible en: <http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP/article/view/1116>. Fecha de acceso: 24 mayo 2017.
- Erausquin, C., Zabaleta, V. (2014). Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista Ext*, vol. 5, pp. 1-36.
- Erausquin, C., Sulle, A., García Labandal, L. (2016). "La vivencia como unidad de análisis de la conciencia. Sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica". *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología UBA. Portal de Publicaciones. Publicado 2017.
- Erausquin, C. y Bur, R. (2017). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural* Segunda versión, corregida y aumentada Erausquin C. y Bur R.(comps.) ISBN 978-987-42-4584-7 <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Iglesias, I., Espinel Maderna, M.C., Michele, J., Roldan, L. A., Pouler, C., Miranda, A., Anastasio Villalba, V. (2016). "Giros y "expansión" de aprendizajes en trayectorias de profesionalización psico-educativa. Modelos mentales situacionales antes y después de prácticas profesionales supervisadas". *Memorias VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR 2* Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Tomo 1, p.65-68.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. (1994). "Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology", en: *Educational Psychology*, núm. 29, pp. 137-148.
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. (1997) (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicada*, Madrid. Infancia y Aprendizaje.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Vygotsky, L. (1991-1993). *Obras escogidas*. Madrid. Visor.
- Vygotsky, L. (1934-1993). "Pensamiento y Lenguaje". En *Obras escogidas*. TII Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1934) "The Problem of the Environment", en Valsiner y Van der Veer *The Vygotsky Reader* (338-354). <http://vygotski-traducido.blogspot.com.ar/search/label/Conducta%20%C3%A9tica>
- Vygotsky, L. (1996). *Psicología infantil*. Obras escogidas, vol. 4. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1991). "La heterogeneidad de voces", en Wertsch J. *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1999). "Propiedades de la acción mediada", en *La mente en acción*. Aique: Argentina.

TERRITORIOS ESPACIO-TIEMPO: UNA EXPERIENCIA QUE ENTRAMA APRENDIZAJES MAESTROS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA SITUACIONAL

Torrealba, María Teresa

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Esta presentación se inscribe en el proyecto UBACyT: “Sistemas de Apoyo al Aprendizaje Escolar: estudio desde la perspectiva psicológica situacional”. Nos proponemos analizar -desde la perspectiva psicológica situacional- la singularidad de una experiencia de formación docente que redefine lo común al interpelar tanto las tradiciones educativas y de la psicología educacional como sus renovadas versiones neoliberales. Esta experiencia que entrama aprendizajes maestros, se desarrolló en un curso de formación docente sobre alfabetización en el primer semestre de 2017. Su documentación es parte del desafío que proponemos desde el equipo dirigido por Nora Elichiry sobre a la necesidad de cambiar las clásicas preguntas respecto al fracaso escolar por ¿cuáles favorecen los aprendizajes escolares? y ¿cuáles pueden mejorar la calidad educativa? En la misma línea en que venimos trabajando, sostenemos la pregunta por la pertinencia de los instrumentos conceptuales para abordar la inclusión educativa en tiempos neoliberales.

Palabras clave

Aprendizaje situado - Aprendizajes de Maestros - Fracaso Escolar - Inclusión Educativa

ABSTRACT

TERRITORIES SPACE-TIME: AN EXPERIENCE THAT PLOTS TEACHER'S LEARNING FROM THE SITUATIONAL PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

This presentation is part of the UBACyT project: “School Learning Support System: research from the situational psychological perspective”. We propose to analyze -from the situational psychological perspective- the singularity experience of teacher's development that redefines the common when put in question the educational and the educational psychology perspective traditions as the renewed neoliberal versions. This experience, that weaves teachers learning, was developed in a teacher training course about literacy in the first semester of 2017. Your documentation is part of the challenge that we propose from the team led by Nora Elichiry about the need to change the classic questions regarding school failure: Which ones favor school learning? and Which ones can improve the quality of education? On the same line where we come working, we hold the question about the relevance of conceptual instruments to address educational inclusion in neoliberal times.

Keywords

Situated Learning - Teacher's Learning - School Failure - School Inclusion

Esta presentación se inscribe en el proyecto UBACyT: “Sistemas de Apoyo al Aprendizaje Escolar: estudio desde la perspectiva psicológica situacional” [1]. Nos proponemos analizar -desde esta perspectiva- la singularidad de una experiencia de formación docente que redefine lo común al interpelar tanto las tradiciones educativas y de la psicología educacional como sus renovadas versiones neoliberales. Esta perspectiva nos permite visibilizar la complejidad de las interrelaciones involucradas en los procesos de apropiación del conocimiento y los sentidos construidos por quienes participan en la situación.

El concepto de experiencia -en tanto invención- (entre)teje la trama de aprendizajes al reconocer las diferencias como oportunidades que posibilitan los aprendizajes. Pensamos que su centralidad radica en que da “(...) cuenta de cómo lo nuevo entra en la historia: lo que caracteriza al acto instituyente es que (...) no es una creación que viene de la nada (...) es una creación que exige las tramas simbólicas, las constelaciones históricas, las herencias” (Aleman, 2016: 50).

Esta experiencia que entrama *aprendizajes maestros*, se desarrolló en un curso de formación docente sobre alfabetización en el primer cuatrimestre de 2017. Su documentación es parte del desafío que proponemos desde el equipo dirigido por Nora Elichiry sobre la necesidad de cambiar las clásicas preguntas respecto al fracaso escolar por ¿cuáles favorecen los aprendizajes escolares? y ¿cuáles pueden mejorar la calidad educativa? Las investigaciones referidas a esta problemática sostienen un acuerdo inicial respecto a que la alfabetización es, en nuestro país y en Latinoamérica, la pregunta por el éxito y el fracaso escolar.

La escuela -aunque no sólo la escuela- ha hecho un culto de la homogeneización. Y en esta operación, al homogeneizar el formato escolar, las concepciones acerca de los modos de enseñar y de aprender, los ritmos de apropiación del conocimiento, los usos del tiempo y del espacio (des)calificó y excluyó las diferencias, al interpretarlas como un problema a superar (Ferreiro, 2006). La idea de lo común, en nuestro país, está ligada a este mandato fuertemente homogeneizador que ha instituido este “común” como una experiencia igual para todos en términos de la igualdad como horizonte. El trabajo que presentamos pretende desnaturalizar ese presente continuo del “aquí y ahora” en que transcurre la escuela, invisibilizando historias personales, conocimientos construidos a lo largo de la vida y desconociendo que el aprendizaje implica un proceso que entrama lo singular, lo colectivo, lo colaborativo y lo cooperativo.

En la misma línea en que venimos trabajando, pensamos la inclusión como derecho. Desde esta posición, la inclusión supone ese *inédito*

viabile que orienta la praxis y hacia “cuya concreción se dirigirá su acción” (Freire, 1970:117), aquello que tensiona las posibilidades y moviliza la acción de educadores y educandos al confrontar y disputar con los modelos de exclusión (Torrealba y Sánchez, 2017: 292). Asimismo, sostenemos la pregunta por la pertinencia de los instrumentos conceptuales para abordar la inclusión educativa en tiempos neoliberales.

Las teorías como instrumentos de análisis

La perspectiva psicológica situacional es un instrumento valioso para cuestionar las instituidas prácticas patologizantes e interrogar la tradicional conversión de problemas socioeducativos en psicopedagógicos (Elichiry, 2004) al visibilizar la multidimensionalidad de los procesos de aprendizaje, las interrelaciones implicadas y los sentidos construidos por quienes participan-.

Desde esta perspectiva, concebimos el aprendizaje en la escuela como un proceso que se produce en la interacción con los otros, mediados por artefactos culturales en prácticas situadas. Así, el aula se constituye como un espacio que entrama diversas zonas de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988) y habilita los diferentes modos y ritmos de apropiación del conocimiento. Un aula-contexto en la cual los participantes -estudiantes y docentes- son protagonistas de un proceso que (entre)teje lo individual, lo cooperativo, lo colaborativo y lo colectivo.

“La metáfora de un aula que sostiene muchas zonas de desarrollo próximo y promueve el crecimiento a través de la apropiación mutua y la negociación del significado, es la ventana teórica a través de la cual vemos el sistema de actividad del aula y las prácticas comunitarias que surgen en ella” (Brown et al, 1993: 249-250).

El taller como sistema de actividad resulta un formato propicio para desplegar la concepción de aprendizaje que sostenemos. En su dimensión participativa habilita posibilidad concreta de definir o redefinir la situación, tomar decisiones que se enriquecen y complejizan con los distintos puntos de vista, de negociar y renegociar los significados y construir el sentido de la actividad. Así, *“(…) el aprendizaje se produce en acciones compartidas y en la interacción con otros que desde sus diferencias, ofertan producciones cognitivas y simbólicas que actúan como andamiaje”* (Torrealba y López, 2013 -a: 77). En su dimensión estructurante, las distintas posiciones que asumen los participantes en función de la división del trabajo se configuran en base a los propósitos de la tarea. Uno de los rasgos distintivos de este sistema de actividad es que el docente -en la experiencia que presentamos las coordinadoras del curso- deja de ser el único que plantea las propuestas, hace las preguntas y concentra el monopolio del saber. (Torrealba, 1995). El taller habilita -desde lo vivencial y lo experiencial- la exploración, el juego, el descubrimiento, la imaginación, la creatividad. Promueve, asimismo, la reflexión y la conceptualización, procesos que se despliegan de modo interdependiente en el interjuego de voces entre docentes y estudiantes y entre pares.

TERRITORIOS espacio-tiempo

TERRITORIOS presenta una experiencia que entrama la visibilización y conceptualización del camino lector y la realización del proyecto “la sombrilla lectora” [ii]. Esta metáfora (entre)teje algo

ciencia, algo de arte, algo de ritual al condensar sentidos: la de los “territorios espacio-tiempo”. Territorios que concentran, en cada situación, mapas de espacio-tiempos que tejen hilos singulares y tramas colectivas al tender puentes entre lo nuevo y las herencias en un movimiento que posibilita futuros. Habitemos estos territorios *“abierto[s] a la novedad, a lo diferente, a la innovación, a la duda”* (Freire, 2014: 44).

1- El camino lector [iii]: historias singulares que habitan, habilitan y se entrelazan. Una trama que se teje en dos tiempos.

Primer momento. Todos sentados en ronda. Cada uno ha traído sus tres libros significativos [iv]. Algunos los tienen sobre sus piernas, otros dentro de una mochila. otros, cubriéndolos “porque quiero que sea sorpresa”. Comienza quien desea abrir el juego. Siempre está quien se ofrece para comenzar:

En este territorio espacio-tiempo los habitantes son los lectores. ¿Quién es lector? ¿Qué decimos cuando hablamos de lectores? No hay lectura sin lectores.

La posibilidad de visibilizar el propio camino lector es un viaje en el espacio-tiempo personal. Se inicia cinco semanas antes, cuando los participantes del curso se enteran -al cierre del primer encuentro- de que, en el tercero [v] deben traer tres libros que hayan sido significativos en sus vidas. Después de asegurarse que tras “significativo” no hay una única respuesta o elecciones correctas o incorrectas, cada uno inicia un viaje, su propio viaje a tiempos y espacios singulares.

No hay un orden preestablecido, sólo invita/tensiona el “todos tienen que presentarlos” y en esa presentación, presentarse. Hablar de libros y lecturas es hablar de lectores. Y son los lectores quienes significan y dan sentido a las lecturas. Sentidos siempre singulares aunque en la escuela, la tradición impone interpretaciones unívocas. El lector es quien interpreta, y sus interpretaciones están situadas en tiempo y espacio. Cada regreso a un libro leído, los encuentra descubriendo nuevos sentidos, detalles o alguna frase que pueden reconfigurar antiguos sentidos e inaugurar nuevos. Además, en esos (entre)tiempos entre una y otra lectura, los lectores han hablado, soñado, cantado, leído, ... han vivido.

Libros que entran lectores con tradiciones orales. La centralidad del relato oral y rituales de infancia que no siempre la escuela habilita.

Los libros tienden puentes entre territorios: la casa actual, la familiar, el aula, la biblioteca del barrio, la de la escuela. Libros que potencian las imágenes sensoriales. Espacios que ensamblan olores, colores, relieves, humedades diversas y generan emociones intensas... Libros que tienden puentes entre el hoy y el pasado personal (entre)tejiendo la propia historia, entramando esta historia que ensambla lo colectivo. Libros que (entre)tejen afectos.

Los primeros que se presentan son quienes se reconocen y se sienten lectores apasionados. Otros, más tímidos, una vez que las historias (entre)anudan lectores y libros, se van animando, se sienten invitados. Y en cada una de las presentaciones, las miradas de los compañeros en la ronda sostienen porque la ronda sostiene.

¿Quiénes quedan hacia el final? Quienes titubeantes, con voces apenas audibles necesitan de los hilos que van tejiendo la trama

en el taller. Es imprescindible habilitar las diferencias, es preciso ofertar las redes para que todos se animen. Porque las diferencias, además de constituirnos, nos enriquecen.

Libros que se presentan con voces entrecortadas por la emoción. Libros que tienden puentes intergeneracionales y entre historias de vida que estuvieron guardadas casi “en secreto” en el espacio privado. Unos minutos después, un docente confesó tímidamente que no tenía libros significativos de su infancia. Que en su casa nunca (y enfatizó el nunca) hubo libros. Y arriesgó: lo que pasa es que mis papás no sabían leer, yo les leía las notas de la escuela. Y cuando, a pedido de una de las coordinadoras, empezó a decir qué libros le parecían importantes y explicó que eran los que solía leerles a sus alumnos su voz cambió, se llenó de colores, su ritmo se aceleró, la textura de sus palabras tomaron cuerpo y vuelo.

Al presentar cada libro, se presentan en tanto lectores. Cada vez: título, autor y el “elegí traer este libro porque...” y, en ese punto es donde comienzan a (entre)tejerse las historias que acompañan a cada uno de los libros al tiempo que se reconocen -algunos por primera vez- como lectores. Devetach (2008:1) sostiene: “*No existen lectores sin camino y no existen personas que no tengan un camino empezado aunque no lo sepan. Es importante reconocer la existencia de textos internos: todo lo que uno percibió, escuchó, recibió por distintos medios, cantó, copió en cuadernos, garabateó, etcétera. La mayoría de las veces, por diversas circunstancias de la vida -llámese falta de memoria, prejuicio, falta de espíritu lúdico, o porque simplemente la cultura en la que vivimos no estimula esa manera de “leerse”-, dejamos este bagaje interno sin considerar.*”

Segundo momento. El tiempo de “probarse” los libros que han poblado el espacio. Vale elegir uno, también dejarlo. Vale leer solos, con otros. Mesa central amplia. Todos los libros -presentados- a disposición. En el centro, tiritas de papel y lápices para que cuando encuentren algún párrafo o frase que les gustaría conservar, anoten su nombre y señalen la página.

Los modos de leer se visibilizan. Hay quienes buscan un rincón, quienes conversan alrededor de los libros, acerca de libros, de sus historias como lectores. De este momento participan también las coordinadoras. Momento que tiende puentes entre los participantes, entre los libros y los lectores y en este “interjuego de voces” de la que no son ajenos los autores de la bibliografía de ese tramo del curso, van construyendo aprendizajes. “*Conversar juntos en el aula, construir interpretaciones compartidas. (...) el aprendizaje se construye en el interjuego de voces*” (Elichiry. 2013: 57). Los cuerpos hablan de los modos de leer: están quienes se acurrucan, quienes se despatarran en la silla o se tiran en el piso. Están quienes acunan el libro entre sus manos.

El taller termina en ronda. Cada uno elige el libro donde está el fragmento que quería llevarse a casa. Y otra vez, alguien elige empezar. Esta vez, el orden lo define la ronda. Cada uno lee “su” fragmento a medida que el compañero termina de leer el suyo. Gran concentración. Las palabras toman vuelo, tejen la trama y la magia aparece porque ese texto -nuevo y efímero- que las palabras van tejiendo es mucho más que la sumatoria de los fragmentos elegidos. Y al final, un sonoro aplauso pone el punto final. Aplauso ligado al descubrir y descubrirse siendo otro(s)... lectores. Nadie, ninguno sale de esta

experiencia como llegó. “*Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se (...) cruza una frontera. Se ingresa a otro (...) territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe una piedra, se danza*” (Montes, 2001:34).

2 - El proyecto la “Sombrilla lectora”: los conocimientos puestos en juego y la trama que (entre)tejen las distintas voces y miradas.

En este espacio-tiempo los docentes/participantes del curso, habitan el territorio en posición de aprendices. La propuesta[vi] de construir una “sombrilla lectora” para la escuela alojante se hizo en el cuarto encuentro, momento que hacía posible que se conformaran los grupos para el desarrollo del proyecto ya que -en los espacio-tiempo de trabajo recorridos- estaban en condiciones de asumir y sostener el desafío del proyecto. ¿A qué nos referimos? A la confianza indispensable para la realización de esta tarea y una mayor autonomía, conquistadas. La confianza, en su dimensión política, ética y democrática, es “(...) una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (...) Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (Cornú, 1999: 19). La autonomía es un logro en términos evolutivos que se conquista a partir de la asistencia y acompañamiento de otros -más expertos en esa área de conocimientos- mediados por instrumentos en situación de enseñanza. (Vigotsky, 1988).

En este territorio espacio-tiempo, los habitantes son los docentes en su condición de profesionales. Si de describirlos se trata, habría que hacerlo en términos de heterogeneidad: trabajaban en distintos niveles (inicial y primario), diferentes modalidades (común y especial), la mayoría maestros de grado, algunos en cargos de conducción, otros integran equipos interdisciplinarios, algunos se habían recibido recientemente, otros con muchos años de experiencia docente. El reconocimiento de la riqueza que aportan las diferentes miradas -que en este caso ponían en disponibilidad las distintas formaciones y experiencias, los distintos recorridos- permitió poner en cuestión la tradición escolar respecto a que son los grupos homogéneos los que favorecen los aprendizajes. Tengamos en cuenta que esta idea, de sentido común, tiene aún mucha fuerza en las escuelas.

En términos de temporalidades, el presente de la actividad hace trama con el pasado -aquellos aprendizajes que han construido a lo largo de la vida y de la formación- tensionados por un futuro, objeto/propósito, de transformar una simple sombrilla en sombrilla lectora.

¡Una sombrilla lectora! - dijo la vicedirectora de la escuela cuando la mañana siguiente a la propuesta, la directora contaba del proyecto a su equipo de conducción. Estaban aquellos que, aunque inicialmente no se animaron a expresarlo, pensaban lo mismo o cosas muy parecidas. Otros, que ya habían participado de cursos sobre alfabetización con las mismas docentes saltaban de alegría y argumentaban a favor del proyecto. Habían construido lazos de confianza y sostenían la alegría por el desafío. Estaban también

quienes escuchaban atentamente las distintas posiciones y fueron comprometiéndose a partir de la participación en los talleres. Estamos convencidos “(...) que todos los sujetos -también los maestros- construyen el conocimiento como respuesta a problemas desafiantes para ellos, y que la interacción con el objeto de conocimiento [mediados por los artefactos culturales] y con los otros sujetos desempeña un papel fundamental en esa construcción” (Lerner, 2011: 171). El proyecto, tenía FUTURO.

Se sucedieron lluvias de ideas que convocaron todos los sentidos, búsqueda de materiales, discusiones y finalmente el acuerdo para que cada espacio tuviera su identidad. Y en los (entre)encuentros los “explotaron las redes profes” porque las redes facilitaron encuentros, un otro territorio espacio-tiempo. Y las rondas de inicio y de cierre de cada taller posibilitaron redefinir las ideas iniciales, compartir los avances, plantear los problemas, recibir aportes de los compañeros y organizar cómo seguir el próximo encuentro. Y en este proceso, el proyecto como formato privilegiado para generar conocimiento con sentido y el taller como sistema de actividad disputan la lógica de la fragmentación y la coyunturalidad[vii] características del contexto escolar. Asimismo introducen una dimensión temporal que promueve la planificación, la posibilidad de revisar y redefinir los propósitos en forma cooperativa y colectiva, haciendo conscientes los procesos involucrados en el aprendizaje que concebimos como un proceso de creciente participación en prácticas situadas.

Llegó el taller en que se desplegó la sombrilla. Cada grupo abrió su caja y armó el espacio que invitaba a transitarlo. La sombrilla a secas fue transformándose en sombrilla lectora. Y en ese probar los espacios como lectores y escritores, descubrir que faltaban listados que señalaran qué había dentro de cada caja y textos instructivos que orientaran el uso de cada juego. Y el disfrute porque “está preciosa”, y porque “podríamos agregar más cascabeles” y el “parecemos artistas” que lanzó un docente emocionado y la emoción, como torbellino, se hizo de todos. Criterios estéticos abrazados al ético. Reconocerse como creadores, imaginar la alegría de los chicos cuando la vieran... Coincidimos con Elichiry (2010) al reconocer la potencialidad de la creatividad como posibilitadora del pensamiento crítico, favorecedora de la multiplicidad de miradas, motor del pensamiento científico y promotora de caminos originales en la resolución de problemas.

A modo de cierre

Dijimos en la introducción que en nuestro país y en Latinoamérica, la pregunta por la alfabetización es la pregunta por el éxito y el fracaso escolar. Dijimos también que transitamos tiempos neoliberales en los que las miradas patologizantes han recobrado fuerza y arrojan al sujeto al territorio de las calificaciones que descalifican. Afirmamos: “la alfabetización no es ni un lujo ni una obligación: es un derecho” (Ferreiro, 2012: 38).

En este recorrido esperamos haber generado preguntas y habilitar otras -que promuevan la deconstrucción de las concepciones tradicionales- sostenidas en la discusión planteada con los modelos meritocráticos que explican los “problemas de aprendizaje” en términos de déficit individual. Asimismo, esperamos haber promovido la deconstrucción de las concepciones que livianamente son

nombradas como nuevas. La “conciencia fonológica” aparece en los discursos oficiales y en los medios masivos de comunicación como el “nuevo” método. Su única novedad respecto a las tradiciones en alfabetización reside en que su validez estaría avalada por las neurociencias. Afirmamos que el campo de las neurociencias no es un homogéneo. Como explica Scheuer (2016): “(...) en el campo activo de la neurociencia conviven y debaten diferentes perspectivas, muchas de las cuales cuestionan la explicación cerebro-céntrica de la conducta y el desarrollo humanos, ahondando en la relación plástica entre cuerpo, mente y ambiente. Desde hace varias décadas, al preguntarse: “¿Qué hace por nosotros el lenguaje público?”, científicos cognitivos de enorme relevancia como Andy Clark han analizado los complejos procesos por los que llegamos a usar las variadas formas de lenguaje como “artefacto definitivo” del pensamiento, desentrañando cómo la potencialidad de acceder al mundo de lo gráfico no radica en conectar sonidos con caracteres gráficos.”

Creemos que con esta experiencia que entrama aprendizajes maestros se visibiliza la complejidad de los procesos de aprendizaje. Experiencia que favorece la participación real de los sujetos en prácticas situadas al convocarlos como protagonistas. Experiencia que confía en las posibilidades y potencialidades de los sujetos y entrama lo singular, lo colectivo, lo colaborativo y lo cooperativo.

Nos propusimos documentar una experiencia que acompaña las trayectorias educativas de docentes -en posición de aprendices. Como dice Goldin (2011: 19) “(...) sin duda hay que leer para formar lectores y escritores, pero sobre todo hay que releer, conversar, pensar, discutir, ensayar, jugar y analizar... y volver a hacerlo muchas veces.”

Sostenemos una concepción de aprendizaje que visibiliza los “entre”. Porque lo nuevo sucede en esos “entre”. Es en la tensión entre lo singular y lo colectivo que reivindicamos las “s” de los plurales que desafían las miradas únicas y resisten las imposiciones homogeneizantes y homogeneizadoras. Espacio simbólico que se constituye en el encuentro entre quienes participan de la actividad, mediado por los artefactos culturales y se despliega en territorios que pueden -como en la experiencia relatada- entretejer espacio-tiempos que articulan singularidades y colectivos, entrelazando herencias y novedad, posibilitando futuros

NOTAS

[i] UBACyT 2014-2018, dirigido por Dra. Nora Elichiry.

[ii] La “sombrija lectora” fue un proyecto desarrollado durante el curso de formación docente, como parte de la instancia de acreditación del curso. La consigna: construir dispositivos que promuevan la formación de lectores y escritores. Los distintos dispositivos, debían entrar en una caja de 60x40x40.

[iii] El concepto de camino lector es de Laura Devetach (2008).

[iv] El taller de los libros “significativos” tiene muchos años de historia en el área de Literatura del Instituto Vocacional de Arte - Manuel de Labardén, con niños, con adolescentes y en los cursos de formación docentes.

[v] El curso sobre alfabetización tiene duración cuatrimestral y es semi-presencial. Con encuentros, se hace referencia a los momentos presenciales que son semana por medio. Los virtuales se despliegan entre los presenciales. Son espacios-tiempo en los que quienes participan, articulan la experiencia de cada taller con la lectura de la bibliografía obligatoria del curso.

[vi] La propuesta: cada grupo creará/construirá dispositivos que promuevan la formación de lectores y escritores. Ese material debe poder guardarse en una caja.

[vii] Permítan el neologismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad Argentina*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon y Campione (2001). Conocimiento especializado distribuido en el aula y Cole, M. y Engeström Y. (2001). Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida en Salomon (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Argentina, Amorrortu Ediciones.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G; Poggi, M., Korinfeld, D. (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM, Novedades Educativas.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*, Córdoba, COMUNICARTE.
- Elichiry, N.E. (2004). "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos" en Elichiry, N. E. (comp.). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*, Bs. As, Manantial.
- Elichiry, N. (2009). *Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional*, Buenos Aires, JVE.
- Elichiry, N. (2009). Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano y El sujeto educativo en las prácticas de investigación psicológica, en *Escuelas y aprendizajes. Trabajos en Psicología Educacional*, Buenos Aires, Manantial.
- Elichiry, N.E., Regatky, M., Abramoff, E., Torrealba, M.T. (2010). "Exploración de experiencias escolares entramadas desde el arte". En *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Bs. As., Facultad de Psicología, UBA.
- Elichiry, N. (2013). *Conversaciones sustantivas en el aula*, Revista RUEDES, Año 2. N° 4. 2013, pp. 55-68.
- Ferreiro, E. (coord.)(1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1993). "Alfabetización de los niños en América Latina" en *Boletín Proy. de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín N° 32, Santiago de Chile, UNESCO - OREALC.
- Ferreiro, E. (1996). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en el Congreso de la Asociación Internacional de Lectura realizado en Bs As, Argentina y publicado en *Lectura y vida* (pp. 3-16) Año 40, N° 123-5. Colección: La Educación.
- Ferreiro, E. (2006). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldín y Rosa María Torres*, México, FCE.
- Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, FCE.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Uruguay, siglo XXI editores.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Goldin, D. (2011). *Variaciones sin fuga en Lerner, Delia: Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE. Espacios para la Lectura.
- Lerner, D. (2011). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE. Espacios para la Lectura.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, FCE, Espacios para la lectura.
- Sánchez, A., Torrealba, M.T. y Arrúe, C. (2016). *Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre "lo común" desde la intersección entre psicoanálisis y política*, en *Memoria del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación, X encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Fac. Psic., UBA.
- Scheuer, N. (2016). *ALFABETIZARSE ES MUCHO MÁS QUE APRENDER LETRAS. El reduccionismo del "nuevo método de alfabetización en Argentina en página web UNCo-Bariloche*, 25 de noviembre de 2016-Link: <http://crubweb.uncoma.edu.ar/cms/?p=5855>
- Sirvent, M.T. (2008). *Educación de adultos: Investigación, participación, desafíos y contradicciones*, Bs. As., Miño y Dávila.
- Terigi, F. *Ante la propuesta de "nuevos formatos": elucidación conceptual*, Bs. As., Quehacer Educativo N° 100, junio 2011.
- Torrealba, M.T. (1995). "El taller, ¿Ya fue?" en "La educación en nuestras manos". *Revista Pedagógica de SUTEB*. Año 4 N° 34.
- Torrealba, M.T. y López, B. (2013a). *Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje*, en *Memoria del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología, UBA.
- Torrealba, M.T. y López, B. (2013b). "Y...a mí me parece que es porque los niños ganaron". *Relato y análisis de una experiencia pedagógica*, Revista RUEDES, Año 2- N° 4. Pp. 69 - 83. Enlace: <http://bdigital.uncu.edu.ar/4976>
- Torrealba, M.T. y Sánchez, Á.N. (2017). *Tramas de experiencias de lo común que interpelan las tradiciones escolares en Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología, UBA.
- Vigotsky, I. (1988). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, México, Grijalbo.

VULNERABILIDAD Y ORIENTACION: LAS ORQUESTAS COMO DISPOSITIVOS QUE ABREN POSIBILIDADES

Valenzuela, Viviana; Aisenson, Gabriela
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La investigación "Jóvenes en Orquestas: Construcción de identidad y proyectos de futuro" (Beca UBACyT 2014-2018) tiene por objetivos explorar la construcción de trayectorias, proyectos y su relación con la construcción identitaria, en jóvenes de sectores sociales vulnerados que han transitado por propuestas de Orquestas. Desde una aproximación cualitativa, con un enfoque etnográfico, utilizando como técnicas la entrevista en profundidad y la observación participante, se exploran los sentidos que adquiere la participación en dichos espacios y como se integran en la experiencia de vida. Este trabajo presenta algunos resultados preliminares que indican que estas experiencias generan impacto positivo en la construcción identitaria de los jóvenes, posibilitando narrativas de vida más valoradas. Se reflexiona en torno a una de las líneas de análisis de la investigación: la potencialidad de estas experiencias para construir anticipaciones de futuro que amplíen el horizonte de posibilidad de estos jóvenes. Finalmente se reflexiona sobre el valor de esta investigación y el aporte que puede constituir al objetivo general de las prácticas en orientación para el Siglo XXI, apoyadas en las ideas de sustentabilidad y vidas decentes.

Palabras clave

Orquesta - Identidad - Proyecto - Jóvenes - Psicología de la Orientación - Vulnerabilidad

ABSTRACT

VULNERABILITY AND GUIDANCE: ORCHESTRAS AS CONTEXTS THAT BROADEN POSSIBILITIES

The research "Young people in orchestras: identity construction and future projects" (Scholarship UBACyT 2014-2019) aims to explore the construction of trajectories, projects and the relationship with identity construction, in young people from vulnerable sectors who have been part of orchestras. The research is framed in a qualitative perspective, with an ethnographic approach, using the in-depth interview and the participant observation as research techniques. The senses of participating in these orchestras and the connections with the life experience are explored. This paper presents some preliminary results that shows that these experiences have positive impact in the identity construction of the young people, making valued life narratives possible. One line of analysis of research is presented: the potentiality of these experiences to build future anticipations that broaden the horizon of possibility of these young people. Finally, we reflect on the value of this research and the contribution that can bring to the general objective of the guidance and counseling practices for the 21st century, stand in the ideas of sustainability and decent lives.

Keywords

Orchestras - Identity - Project - Youth - Guidance and Counseling - Vulnerability

Introducción

En el mundo contemporáneo, los temas y las preguntas relacionadas a la orientación se presentan con mayor complejidad y diversidad que en épocas anteriores. Hace ya algunas décadas, asistimos a una reconfiguración de las instituciones sociales, que ha resultado en una flexibilización de los esquemas interpretativos, valores normativos y en los sistemas de creencias (Guichard & Pouyaud, 2015), dejando al individuo cada vez más librado a sus propias asunciones y valoraciones personales.

Asimismo, el contexto social en el que vivimos, no ofrece para todas las personas las mismas posibilidades. El acceso desigual a oportunidades en diversos ámbitos de la vida social -siendo muy significativos aquellos vinculados a la formación y el trabajo- (Aisenson et al., 2016; Aisenson et al. 2008), impone a las instituciones educativas y sociales la necesidad de implementar programas que apunten a favorecer la escolarización y la formación, así como de generar alternativas para la inclusión social y de minimizar el impacto de las condiciones restrictivas de vida.

En este marco, la Orientación en sus temas de investigación, se interesa por comprender cómo las personas construyen sus perspectivas de futuro en los contextos en los cuales interactúan y se desarrollan. Así, las preguntas actuales en Orientación se relacionan con las trayectorias de vida que las personas construyen y cómo se integran en vidas que tengan sentido (Guichard & Pouyaud, 2015), siendo particularmente más relevantes aquellas que nos permiten comprender las situaciones de vida de los colectivos más vulnerados, atendiendo al objetivo principal de las prácticas en orientación para el Siglo XXI, que se apoyan en las ideas de sustentabilidad y vidas decentes, y tienen como premisa general el logro de la justicia social.

Este trabajo tiene por objetivo presentar algunos resultados preliminares de un proyecto de investigación (Valenzuela y Aisenson, 2016) que se interesa por la construcción de la identidad y de las perspectivas de futuro de jóvenes que concurren a un programa de inclusión social ligado a la música. Se explorarán algunos de los sentidos asociados a la participación en la Orquesta y su relación con la posibilidad de pensar en el futuro.

MARCO CONCEPTUAL

Partimos de los enfoques actuales en Orientación que investigan y analizan la construcción de la identidad o subjetividad a partir de modelos constructivistas o construccionistas (Guichard & Pouyaud,

2015; Richardson, 2004; Young & Collin, 2004). Dichos enfoques ponen el acento en dos aspectos fundamentales: que los diálogos e interacciones sociales son fundamentales en la construcción de la subjetividad y que las narrativas de vida permiten a los individuos autodeterminarse y determinar sus perspectivas de futuro.

Desde este marco, el construirse a sí mismo y el construir futuro son dos funciones sociales y cognitivas posibles a partir del lenguaje y la acción, e interrelacionadas de manera tal que la identidad y el proyectarse a Futuro resultan dos procesos subjetivos complementarios (Aisenson, 2007). Asimismo, sostenemos que la construcción de proyectos de vida y de trayectorias valoradas son indicadores de desarrollo humano (ODSA, 2015) y que exceden el plano de lo individual, entramándose en los dominios interpersonal y comunitario.

En la presente investigación, se parte de la idea que las trayectorias que los jóvenes van construyendo resultan de un proceso dinámico, a partir de las distintas experiencias e interacciones que establecen en los contextos de pertenencia. En este interjuego, se reconoce que realizar anticipaciones sobre el futuro resulta más difícil cuando se trata de trayectorias de vida marcadas por privaciones, falta de oportunidades, déficit educativo, precariedad y desafiación (Aisenson et al., 2018).

El Proyecto de Orquestas

Existen varios y variados programas que se implementan desde la política pública para mejorar las posibilidades de los jóvenes en términos de inclusión social. Entre ellos, cabe analizar la propuesta de un programa vinculado a la música: El Programa de Orquestas y Coros. Dicho programa tiene una finalidad socio-educativa, cuyos objetivos principales son facilitar el acceso a bienes y servicios culturales, generar espacios facilitadores del ingreso, permanencia y finalización de la escolaridad de los jóvenes y estimular el contacto y el disfrute de la música a partir de un modelo colectivo de enseñanza musical (Atela, 2005; Finnegan & Serulnikov, 2015). Los ejes que atraviesan el programa son 3 y apuntan a lo educativo (atendiendo a colaborar con la retención escolar y con la mejora de las trayectorias educativas), lo social (Fortalecer procesos de construcción de responsabilidad subjetiva y social, con el fin de promover valores ciudadanos) y lo cultural (acceso al conocimiento y desarrollo de lo musical y la profundización de la identidad cultural). Se ha observado a partir de investigaciones que analizan diferentes dispositivos relacionados a las artes, que los mismos tienen potencialidad para construir ciudadanía, socialización, desarrollo de competencias, construcción de relatos de vida valorados, considerándose un accesible y eficiente medio para la promoción de la salud (Augustowsky, 2012; Argyle & Bolton, 2005; Infantino, 2011; Wald, 2011).

METODOLOGÍA

Tipo de estudio y técnicas de recolección de datos

Este trabajo se enmarca en la investigación “*Jóvenes en Orquestas: Construcción de identidad y proyectos de futuro*” (Beca UBACyT 2014-2018), cuyo objetivo explorar la construcción de trayectorias, proyectos y su relación con la construcción identitaria, en jóve-

nes de sectores sociales vulnerados que han transitado por estas propuestas artísticas. Desde una aproximación cualitativa, con un enfoque etnográfico, utilizando como técnicas la entrevista en profundidad y la observación participante, se exploran los sentidos que adquiere la participación en dichos espacios y como se integran en la experiencia de vida.

Corpus de datos

Conforman el corpus de datos, 25 entrevistas a jóvenes entre 15 y 21 años participantes de dos orquestas que tienen su actividad en el sur del Conurbano bonaerense. Asimismo, un extenso diario de campo de la participación en ambas orquestas, y un cúmulo de material audiovisual (fotos, videos, notas, etc.).

RESULTADOS PRELIMINARES

En esta oportunidad, se presentarán algunos de los resultados obtenidos a partir del análisis de dos categorías: Sentidos de la Orquesta y Perspectivas de futuro.

Los Sentidos de la Orquesta

A grandes rasgos, dividiremos los sentidos en aquellos vinculados al plano Intra-subjetivo y al Inter-subjetivo. En el Intrasubjetivo, los sentidos principales refieren a **aprender cosas nuevas, expresar y descargar emociones, autodeterminarse y motivarse**. En el plano Intersubjetivo, las categorías construidas en función a los principales sentidos son: **construir comunidad, construir apoyos y modelos**

- Aprender y tener experiencias nuevas

“*Aprender cosas nuevas*” [1] es un sentido muy común en los relatos. Se refiere a partituras, temas, músicas. Aprender de música en general, de instrumentos, de registros, de texturas, de interpretación, de entender que hay acompañamientos y melodías. “*Aprender la creatividad*”. Pero también aprender otras cuestiones que exceden lo musical. Los docentes resaltan muchos aprendizajes, algunos de los cuales podríamos definir como muy sutiles y otros como generales, algunos que son individuales y otros grupales: Abrir el sentido del sentir, constancia sobre el instrumento, estudiar todos los días, escuchar a los otros, trabajar en equipo. Aprender a respetar: “La orquesta no es uno solo, son muchos”. Diríamos que estos aprendizajes desbordan lo musical y se imbrican en la construcción misma de la experiencia personal y de la ciudadanía.

“*E_ ¿Qué pensás de la orquesta? e_ Que es muy lindo, porque es como darle una oportunidad a chicos que sabés que van a cambiar en algo, o sea, alguien puede estar robando, pero en este momento decidió estar en un lugar seguro sabiendo que está aprendiendo algo. Y, también está bueno porque nos dan nuestro espacio, es un lugar donde nos escuchan y donde podemos ser nosotros mismos y no ser otra clase de personas. E_ Ajá. ¿Cómo sería? ¿Cómo sería otra clase de personas? e_ Y, ponele que cuando estamos acá nosotros hablamos de una forma distinta porque nos expresamos más, es como hablar distinto, pero si nos juntáramos con otras personas hablaríamos muy distinto, porque acá en este ba-*

rrio suelen hablar muy villero, por decirlo así. E_ ¿Y en qué es la orquesta distinto de eso? e_ La orquesta es distinto de eso porque **tiene muchas cosas que, no tiene nada que ver con el barrio**, es como algo que está adentro, pero en realidad está afuera. E_A ver, explicame.

e_ Es como que está adentro del barrio, pero no tiene nada que ver con el barrio, no es algo tan simbólico del barrio. E_ ¿Qué sería lo simbólico del barrio? e_ Lo simbólico de este barrio es, sería... ponete que ves a un nenito jugando a la pelota, porque acá juegan a la pelota siempre, pero acá metieron a la orquesta que ya no sería como algo común del barrio, algo que vemos siempre, **es algo nuevo, eh**, cambia mucho pasar de jugar al fútbol ó de ir a robar a estar aprendiendo algo y ser conocido." (L, varón, 15 años)

Aprender cosas nuevas en esta cita, aleja de la trasgresión, permite "cambiar", sentirse en un "lugar seguro": Es un lugar que ofrece contención, donde sentirse escuchados, poder ser uno mismo, expresarse, hablar distinto de como se habla en el barrio. "La orquesta no tiene nada que ver con el barrio" significaría que permite experiencias diferentes a las que ofrece la experiencia de vivir allí, incluso las experiencias que provienen de otros programas o actividades, ligados al deporte, por ejemplo.

La Orquesta permite tener experiencias que los jóvenes identifican como sólo posibles a partir de concurrir. Relatan por ejemplo "conocer gente", "tocar con otras orquestas" "tocar con los profes", "conocer lugares", tocar "en lados que no conocés". "A la casa de la cultura nosotras no íbamos a ir nunca si no hubiese sido por la orquesta" (A, mujer, 15 años). Esta situación es compartida con otro tipo de programas sociales que toman al arte como eje. Por ejemplo, Wald (2009) escribe sobre la experiencia con un taller de fotografía en Ciudad Oculta, en la cual se registra esta posibilidad de los jóvenes de tener contactos con espacios sociales que no tendrían de otra manera, lo cual refuerza su valoración y confianza. En la Orquesta, "Los viajes" resultan también muy movilizantes. Varios son los jóvenes que registran un viaje cuando se pide que recuerden una experiencia, o definen los tiempos como "antes o después de que fuéramos a X lugar".

Tener experiencias nuevas también es "que las gente nos aplauda y agradezca", permite también la construcción de una narrativa de valor, en palabras de un joven: "Hacer algo que después tengas algo para contar".

· Expresarse y Descargar

Que la música permite descarga emocional y desahogo, es un sentido bastante compartido socialmente. La música permite vivir y revivir emociones, así lo expresan las publicidades y cualquiera de nosotros que decide poner una canción en sus auriculares estaría de acuerdo con este enunciado. ¿Cómo viven los jóvenes el hacer música o participar en la Orquesta? ¿Cuáles son las emociones que se expresan, se liberan, o se vivencian?

Los jóvenes expresan repetidamente el sentir "alegría", vinculado a tocar con otros, al acompañamiento de los profesores, a hacer música, a concurrir a tocar a lugares que de otra manera no podrían haber ido si no fuese porque están en la Orquesta. Se define como "una emoción, un cosquilleo, una piel de gallina" al tocar y

escuchar, por ejemplo el himno siendo ejecutado por sí misma y por toda la orquesta. Podríamos aseverar que es la misma emoción, cosquilleo y piel de gallina que siente el espectador que escucha, observa y forma parte de ese concierto desde las butacas.

"Lo que más me gusta de la orquesta (silencio)... cuando ensayamos eh... y por ejemplo cuando tocamos el himno, esa emoción de que yo el himno si te ponés a pensar el himno argentino nosotros lo conocemos desde que tenemos razón, desde que tenemos memoria, siempre lo conocimos y es algo que yo por ejemplo digo nunca en mi vida hubiera imaginado que estaría en una orquesta tocando el himno, nunca, me agarra una emoción, un cosquilleo, la piel de gallina, o por ejemplo me gusta ver cómo salen bien los temas y ya al estar parada hay veces que me muevo y es como que lo disfruto, bailo [...] también me emociona ver al Director de la Orquesta dirigiendo y que hay veces que con una mano sigue dirigiendo y con la otra se toca acá el corazón, eso yo lo veo y digo qué loco no, porque es todo una cosa de sentimiento donde además de que estás tocando la sentís a la música, la sentís cuando está todo bien y cuando está todo mal, está bueno además de conocer los temas los sentís" (B, mujer, 15 años)

En algún caso, la música aparece como un medio para descargar "la ira", y a poder estar "más tranquilo". Similar expresa una joven, como una forma de "liberarse de los problemas que tenés en la semana". La música "despeja de los problemas", de cosas de "jóvenes", expresa una muchacha, marcando la interrelación de esta emocionalidad con la construcción del lugar joven, el transcurrir del proceso adolescente, que implica tramitar temas que son "de jóvenes" a través de la música.

La música permite conectar el pensar con el sentir. El conocimiento y la información abstracta sobre la música, -que forma parte de muchos de los espacios pedagógicos de las jornadas de la Orquesta- y el desarrollo de la habilidad de tocar el instrumento, permiten luego poder conectar con el sentir. Aprender un instrumento permite luego "expresarse" a partir de ese instrumento. Así se entiende lo que manifiesta un joven cuando afirma que lo que pasa en la orquesta al hacer música no se puede definir con palabras: "no se pone en palabras... Por eso lo reflejamos en canciones"

· Autodeterminarse y Motivarse

La motivación es algo que se observa cotidianamente en la Orquesta. El gusto por los instrumentos y el poder conocerlos también resulta un factor altamente motivador. Experimentarlos, probarlos, poder cambiar por otro, si les gusta o no se sienten cómodos... son todas experiencias que construyen motivación, interés y autodeterminación.

Las emociones que se experimentan a partir del trabajo en la orquesta -que son siempre positivas- funcionan como motivadores para asistir.

"Nota de campo: los observo absortos, cada uno en su mundo, son 4 jóvenes que están en el hall, cada uno con su instrumento, conectando vaya uno a saber con que canción, con que experiencia, con que recuerdo. Uno de ellos se detiene y afina. Ese "ruido" de la

enarmonía de los instrumentos, en el que toca cada uno lo suyo, me resuena a alegría y motivación”

La orquesta se asocia para algunos jóvenes explícitamente con un “*compromiso*”. En una de las Orquestas lo chicos deben caminar 10 cuadras para llegar a la escuela... caminar 10 cuadras con el instrumento a cuestas -al rayo del sol o con lluvia-, es una prueba de deseo implacable.

Además, los aprendizajes y experiencias nuevas que tienen allí, incentivan y motivan la búsqueda de otras experiencias que exceden lo que se ve o se ofrece en la Orquesta y abren nuevos deseos de otras cosas: una joven estaba contenta que había logrado resolver “*una partitura que busqué de internet*”. O como expresa un docente, los chicos vienen de sus casas con una pregunta “*y vos te das cuenta que estuvo probando cosas*”. Una mamá dice “*...le gustó tanto que hoy está haciendo en la EMBA [...] y decidió anotarse para hacer teatro en Catalina Sur... Nada de esto hubiera pasado si la orquesta no hubiera empezado en la escuela*”. Lo que aprenden les sirve para interesarse en aprender otras cosas, otras músicas, otras actividades, lo que conecta directamente con la autodeterminación, la motivación, fomentando la independencia y el control de la acción.

· Construir comunidad: La Orquesta es “*un lugar para estar*”

Elegí esta frase de un joven porque trae la clara idea de esa sensación de familiaridad, de estar a gusto en el lugar en el que uno está y con el resto de las personas con las que se comparte.

La Orquesta tiene la particularidad de fomentar la **comunidad** entre las personas. TODOS se sienten “*parte de*” algo más grande, algo que los excede. Tocar no es solo para mí, sino que tiene un fin, esta pensado con otros. Algo que no podría lograrse si no fuera porque todos están conectados con eso. Hay un sentido **cooperativo** en el trabajo de Orquesta. La conexión con otras personas no solamente entre alumnos, sino con el director y con los docentes. Podríamos decir que incluso con las personas que los va a ver, el público, que los aplaude y les agradece, incorporándose en esa comunidad. En los relatos, se identifica esta unión con la posibilidad de afrontar juntos los obstáculos que se presentan, para salir adelante.

Comunidad y Satisfacción son dos palabras casi inseparables de la experiencia de Orquesta.

“*Estamos acompañados*”, “*compañía*”, “*compañeros*”, son palabras que resuenan una y otra vez en los discursos de los jóvenes, y con una connotación altamente positiva.

· Fomentar modelos y percibir apoyos

Los profesores aparecen como modelos respecto de temas musicales: sobre las músicas que escuchan, que tocan, etc. También en términos de personas que son reconocidas por lo que hacen, podríamos decir, en su rol profesional. La experiencia de Orquesta les permite conocer otros modelos, a partir de los cuales identificarse. La orquesta y la música motivan a la búsqueda en internet de temas interesantes, que funcionan como modelos muchas veces para pensar en el futuro personal, educativo, laboral, etc.

También son identificados como apoyos, en términos de “*acompañamiento*”, “*compañía*”, Los profes escuchan, “*los tratan bien*”, explican, “*siempre te aceptan*”. Es interesante destacar que en la

orquesta hay un seguimiento de los chicos durante mucho tiempo, los vínculos que se construyen son de más largo plazo en relación a estos adultos referentes. Los docentes conocen a los chicos en muchos aspectos, no solo en lo musical, hablan y comparten sobre otros temas, actividades que desarrollan en otros ámbitos, por ejemplo. Estos docentes devuelven miradas de reconocimiento: por verlos en la orquesta, porque tocan bien, porque se desarrollan bien en la orquesta, etc. Asimismo, al estar incorporadas las familias, porque generalmente siempre hay hermanos en la orquesta y los padres se acercan a llevarlos, se quedan a escuchar, se estrecha el vínculo con docentes y directores, solidificándose aún más dichos vínculos.

Anticipaciones de futuro

En la literatura sobre Orquestas y sobre el valor que tienen estas actividades para proyectar, el Futuro se expresa en términos de “*esperanza*”, es objetivo de esta tesis poder iluminar la forma en que ese futuro se expresa en las palabras de los participantes, para poder cualificarlos y aportar concepciones que permitan reorientar las prácticas de estos dispositivos

¿Qué tenés idea para más adelante?: Si bien en muchos casos los jóvenes no refieren actividades concretas que piensen realizar, si identifican en todos los casos, actividades preferidas que les gustaría desarrollar a futuro. De esas actividades, algunas tienen que ver con lo musical o lo artístico y otras no. Esta idea permite apoyar una de las hipótesis centrales de esta investigación que es que la participación en la orquesta abre posibilidades de futuro, ligadas a la música o no.

Podemos identificar en los relatos, actividades preferidas a futuro, por ejemplo: hacer cursos de actividades no musicales, comenzar otras artes (danza), “*me imagino teniendo mi trabajo, formando mi familia, teniendo mi hogar*” (H, mujer, 15 años). Asimismo, valores que desean alcanzar: “*quisiera ser alguien muy grande*” (B, mujer, 15 años) “*seguir aprendiendo, ser más crítica para cambiar cosas de mi personalidad*” (M, mujer, 19 años), “*...Ser una persona importante, pero no solo por tocar el violín... por ayudar a la gente por ejemplo*” (C, mujer, 15 años), “*Llegar lejos, aprender mucho mas*” (K, mujer, 15 años). También . y algunos estudios en instituciones terciarias o universitarias, la mayoría relacionadas a actividades no musicales.

Aunque aparezcan otras áreas preferidas, la Orquesta está presente al visualizar el futuro: Todos perciben que a futuro continuarían participando en la Orquesta. La Orquesta es un lugar que los acoge, aunque se hayan ido, aunque estén con otras cosas, siempre pueden volver a tocar y serán bienvenidos. En los relatos, la Orquesta aparece como un espacio que, a futuro, tendrá aún sus puertas abiertas para ellos. Varias veces presencié la situación de chicos que vuelven, pasan a saludar, están en los ensayos. O en el caso de una de las Orquestas, un joven que estudia dirección orquestal en La Plata, se acerca cada tanto y lo han incorporado para dirigir en varios ensayos. La Orquesta siempre es un lugar donde se puede estar. Muchos de los que piensan realizar actividades futuro no relacionadas con la música, también plantean continuar alguna formación en una institución musical con el objetivo de “*especializarme en mi instrumento*”, o a futuro poder dar clases para “*enseñar lo que*

aprendi”, podríamos pensar, significando a esta actividad más en la línea de hobbies.

REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo tuvo por objetivo presentar algunos resultados de una investigación en el campo de la Psicología de la Orientación, que se interesa por conocer los sentidos que otorgan los jóvenes a la participación en una experiencia de Orquesta y reflexionar sobre posibles relaciones con la construcción de proyectos de futuro.

Como hemos observado, múltiples son los sentidos de la experiencia de la Orquesta identificados en el relato de los jóvenes. El factor común a todos ellos es el de ser un ámbito facilitador, que posibilita ampliación de la experiencia y apertura de posibilidades.

En palabras de los jóvenes podemos identificar la forma en que la Orquesta, -al permitir que toquen música, que construyan vínculos, que desarrollen intereses y motivación, y que tengan el reconocimiento de los otros (familia, amigos, profesores) etc.-, es un facilitador de la construcción de un relato de valor personal. Asimismo, los jóvenes identifican muchos cambios a partir de participar en la orquesta, y estos cambios son siempre positivos, de crecimiento o desarrollo personal. Todos estos sentidos se asocian fundamentalmente al Bienestar, entendiéndose bienestar como constructo multidimensional que excede la experiencia puramente individual, abarcando los dominios personal, interpersonal, comunitario, laboral, físico y económico (Prilleltensky, 2014).

La mirada de los otros se dirige a potencializar el desarrollo personal y a motivar e incentivar nuevos rumbos, brindando argumentos sólidos para pensar la interrelación entre construcción de identidad y de representaciones de futuro.

En síntesis, los resultados preliminares presentados indican que estas experiencias en la que los jóvenes participan, generan impacto positivo en la construcción identitaria posibilitando narrativas de vida más valoradas. Estas experiencias tienen potencialidad para construir anticipaciones de futuro que amplíen el horizonte de posibilidad de estos jóvenes.

En un mundo donde las instituciones no brindan marcos estables, inmutables para construir proyectos de vida e identidad, instituciones como la Orquesta, podrían ser consideradas “instituciones orientadoras” (Aisenson, et al., 2018, 2015, 2014; Valenzuela y Aisenson, 2016) en tanto pueden funcionar como espacios dadores de soportes y facilitadores de modelos y apoyos, donde se desarrolle la reflexividad.

Participar en la Orquesta permite la construcción de una narrativa de valor, donde se reconocen logros dentro de su propia historia, en el marco de las restricciones que les plantea el contexto y la construcción de un futuro donde se ven a sí mismos como habilitados a desarrollar las actividades que se presentan como preferidas. Construir futuro requiere de una mirada social que sea legitimante, y en este sentido la construcción de la narrativa no es un hecho individual: existen otros que habilitan, reconocen y valoran.

NOTA

[1] Se consignarán entre comillas y en cursiva los dichos textuales de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, Objetivos y Prácticas de la Psicología de la Orientación. Las Transiciones de los jóvenes desde la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson, J. A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, & S. Shlemenson, Aprendizajes, Sujetos y Escenarios. Investigaciones y Prácticas en Psicología Educativa. Buenos Aires: UBA-Noveduc.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V. Vulnerable Youth in Argentina (2018) Contributions to the achievement of sustainable life-paths and decent social insertions. Research and Practices. En Life and Career designing for sustainable development and decent work. Valérie Cohen-Scali, Jacques Pouyaud, Violetta Drabik- Podgorna, Marek Podgorni, Gabriela Aisenson, Jean Luc Bernaud, Issa Moumoula, Jean Guichard editores. UNESCO Chair on Lifelong and Guidance- Springer (en prensa).
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Virgili, N., Bailac, K., Czerniuk, R., y otros. (2016). Jóvenes que cumplen medidas judiciales penales: Trayectorias y construcción de identidades. inédito.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, S., Czerniuk, R., Vidondo, M., y otros. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. Anuario de Investigaciones - Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires , XXII, en prensa.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Czerniuk, R., Gómez González, N. y Báez, R. (2014). Jóvenes en la calle: temporalidad y anticipaciones de futuro. *Actas IV Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina. Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente.*
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G., & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. Anuario XV de Investigaciones , 71-80.
- Argyle, E., & Bolton, G. (2005). Art in the community for potentially vulnerable mental health groups. *Health Education* , 105 (5), 340-354.
- Atela, M.E. (2005). Orquesta-Escuela como herramienta educativa y de promoción socio-cultural: Descripción de una experiencia y aspectos de una investigación en curso. Jornadas de Educación Artística de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes. Rosario, Argentina.
- Augustowsky, G. (2012). El Arte en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Finnegan, F., & Serulnikov, A. (2015). La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa - El programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. Serie La Educación en Debate (20), 65.
- Guichard, J., & Pouyaud, J. (2015). Processes of identity construction in liquid modernity: Actions, emotions, identifications and interpretations. In R.A. Young, J.F. Domene, & L. Valach (Eds.), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships, and identity*, (pp. 91-114). New York: Springer.
- Infantino, J. (2011). Cultura, jóvenes y políticas en Disputa. Tesis doctoral en antropología- Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Migliavacca, A., Saguier, M., & Medela, P. (2004). Escuela de Reingreso. Miradas de docentes, directivos y alumnos. www.redigare.org/IMF/pdf/escuelas_reingreso.pdf. Marcelo Krichesky coordinador.

- ODSA (2015). *Progresos sociales, pobreza estructural y desigualdades persistentes: ilusiones y desilusiones en el desarrollo humano y la integración social al quinto año del Bicentenario (2010-2016)*. (A. Salvia, Ed.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa.
- Prilleltensky, I. (2014). Commentary: Meaning-making, mattering, and thriving in community psychology: From co-optation to amelioration and transformation. *Psychosocial Intervention*, 23, 155-157.
- Richardson, M.S. (2004). The emergence of new intentions in subjective experience: A social/personal constructionist and relational understanding. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 485-498.
- Valenzuela, V. & Aisenson, G. (2016). Jóvenes en Orquesta Escuela: Construcción de identidad y proyectos de futuro. *Anuario XXIII de Investigaciones Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires* (en prensa).
- Wald, G. (2009). Promoción de la salud a través del arte: estudio de caso de un taller de fotografía en Ciudad Oculta, la villa N°15 de la Ciudad de Buenos Aires. *Salud Colectiva*, 345-362.
- Young, R.A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 374-388.

¿QUÉ HACEN AL LEER LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA? PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y DE ESTUDIANTES

Villalonga Penna, María Micaela

Instituto de Investigaciones sobre el lenguaje y la cultura - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Los estudios enmarcados los enfoques de las Alfabetizaciones Académicas y la Literacidad Crítica han remarcado la relevancia de las concepciones acerca de la lectura que poseen los docentes y los estudiantes como un aspecto significativo de las prácticas alfabetizadoras académicas. En este sentido, en este trabajo nos proponemos describir cómo conciben tanto los docentes como los estudiantes del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública lo que hacen al leer los estudiantes. Entrevistamos a 9 docentes y a 24 estudiantes del primer año de la carrera de Psicología de dicha universidad y analizamos las entrevistas a la luz de categorías que se desprenden del marco teórico. Los resultados dan a conocer coincidencias y discrepancias entre las perspectivas de los estudiantes y de los docentes.

Palabras clave

Lectura - Perspectivas - Prácticas - Docentes - Estudiantes

ABSTRACT

WHAT DO FIRST YEAR OF PSYCHOLOGY STUDENTS DO WHEN THEY READ? TEACHER'S AND STUDENTS PERSPECTIVES

Academic Literacies and Critical Literacy studies have highlighted the relevance of teacher's and student's conceptions about reading as a significant aspect of academic literacy practices. In this sense, in this paper we describe how both first year Psychology teacher's and student's conceive what students do when they read. We interviewed 9 teachers and 24 students in the first year of the Psychology degree at a public university and we analyzed this interviews in light of categories that emerge from the theoretical framework. The results reveal coincidences and discrepancies between students and teachers perspectives.

Keywords

Reading - Perspectives - Teachers - Students

Introducción

¿Qué hacen al leer los estudiantes del primer año de Psicología? ¿Qué perspectivas poseen acerca de estas prácticas de lectura tanto los estudiantes como los docentes? El propósito de este trabajo es abordar estos interrogantes de investigación. En este sentido, nos basamos en los aportes de los enfoques de las *Alfabetizaciones Académicas* y de la *Literacidad Crítica*, desde los cuales se ha propuesto la existencia de diversos aspectos relacionados en-

tre sí que hacen a la lectura académica, entre ellos, la relevancia de las perspectivas de los docentes y de los estudiantes acerca de las prácticas lectoras académicas y de los textos disciplinares. Además, retomamos algunas consideraciones sobre los procesos lectores realizadas desde la *Psicolingüística*.

Estudios nacionales han dado a conocer que en contextos académicos, las formas de lectura se relacionan con el tipo discursivo predominante según las disciplinas y las formas de lectura que esto requiere. La literatura de especialidad nos muestra que en contextos académicos suelen circular textos académicos derivados de textos científicos que pueden ser predominantemente expositivos o argumentativos (Carlino, 2005). Estudios nacionales evidenciaron que en Ciencias Humanas y Sociales predominan los textos polifónicos, cuya comprensión hace necesario tener en cuenta diferentes perspectivas muchas de las cuales pueden ser polémicas (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2008). Leer implica enfocar los textos desde las perspectivas desarrolladas por las cátedras jerarquizando determinadas cuestiones desarrolladas en los mismos. La lectura entonces, requiere relacionar diversos autores e inferir ideas centrales que no están enunciadas explícitamente (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2008).

Estas cuestiones resultan relevantes porque, por un lado, los alumnos pueden llegar a ser evaluados en función de un modelo lector que no han incorporado y, por el otro, los profesores pueden no haber hecho conscientes para sí mismos las características de los textos y las estrategias lectoras necesarias para comprenderlos, y por lo tanto no explicitan y enseñan estas cuestiones a sus alumnos (Carlino, 2005; Collier, 2000; Collier y Morgan, 2008; Dumais, 2002; Eraunt, 2000; Falk Ross, 2002; Hermerschmidt, 1999; Lea & Street, 2006). Así, Carlino y cols. (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2008), encontraron que las formas de lectura que los docentes universitarios esperan que sus alumnos realicen difieren de las prácticas lectoras aprendidas en la escolaridad media y que generalmente esperaban que los estudiantes hubieran aprendido en la secundaria prácticas lectoras que les facilitarían leer en la universidad.

Hemos considerado también los aportes realizados por aquellos estudios internacionales y nacionales (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2010; Cartolari y Carlino, 2012) que han indagado las modalidades de inclusión de las prácticas lectoras en el aula: las monológicas y las dialógicas (Dysthe, 1996; Dysthe, 2000; Wells, 2006). Las primeras, -las monológicas- se caracterizan por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente y por comunicacio-

nes organizadas por turnos determinados por éste. Son situaciones en las que las explicaciones de la docente son la fuente principal de información y la bibliografía no es un medio para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir y escribir en la disciplina de formación (Cartolari y Carlino, 2012; Dysthe, 1996; Dysthe, 2000; Wells, 2006).

Las segundas, -las dialógicas- en cambio, se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos en torno a los textos disciplinares que facilitarían el acceso de los estudiantes a los modos de leer y comprender en un área específica del conocimiento. Para ello, el docente proponía preguntas que enfocaban la lectura durante las clases, discusiones sobre lo leído y orientaciones durante esos intercambios. Se plantan así relaciones de intertextualidad entre el discurso oral de los intercambios en el aula y el discurso escrito presente en la bibliografía (Cartolari y Carlino, 2012; Dysthe, 1996; Dysthe, 2000; Wells, 2006).

Si consideramos que las prácticas lectoras de los estudiantes se encuentran íntimamente relacionadas con los conocimientos lectores, una cuestión que no puede pasarse por alto es la referida a cuáles son las herramientas o estrategias con las que cuentan para comprender los textos académicos. En este sentido, la literatura sobre el tema (Belinchón, Rivière e Igoa, 1992; Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate, y Luque, 1999) ha dado a conocer que la comprensión de lo que se lee depende de la construcción de una representación mental coherente de lo leído.

Metodología

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo y desde un abordaje de teoría fundamentada. Entrevistamos a 11 (once) docentes y a 24 (veinticuatro) estudiantes del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública. Analizamos las entrevistas teniendo en cuenta categorías que se desprenden del marco teórico.

Resultados y discusiones

Respecto de las **perspectivas docentes acerca de las prácticas lectoras de los estudiantes**, hallamos que:

1-No leen...o leen y marcan todo

Muchos docentes proponen que los estudiantes no leen -lo cual se vería en el hecho de que los cuadernillos están sin marcar- o leen y marcan de manera excesiva -como si todas fueran ideas centrales-.

E: Vos me hablás de estrategias o de técnicas de estudio, y en cuanto a la lectura de los textos ¿vos que notás en relación con eso en los alumnos?

D: **Que no leen...no leen la biblio...no sé si es que no entienden o es la comodidad, de no leer o de leer y no entender de entrada y entonces esperar que el profesor les de todo servido**, por ejemplo, las respuestas a las guías de estudio o que se les diga en que párrafo de que texto está lo que se les pide en las guías, o esperar que el práctico sea una segunda clase teórica...Entonces **yo no sé si es que tienen problemas en la comprensión o es la comodidad** (docente 9, grupo 2).

E: ¿Y vos has observado, por ejemplo, que hacen los alumnos con el material de estudio, sean las fotocopias de partes de libros o los cuadernillos que están en la fotocopidora?

D: Mirá, **no vienen marcados los textos, cuando vienen. Y algunos, cinco de cien, cinco nada más, que lo traen marcado, es todo el cuadernillo marcado o la fotocopia, todo**. Y así no pueden hacer nada en el práctico. No saben resumir, no saben sacar las ideas principales (docente 1, grupo 2).

2-Lo no enseñado en el secundario...y lo que se ven obligados a enseñar en la universidad

En general, al hablar de dificultades lectoras de los estudiantes, las vinculan con cosas que no se habrían enseñado en el secundario -la base del secundario- o con cosas que se habrían enseñado, pero no son útiles -estrategias de estudio-. Entre las dificultades mencionan: los problemas para identificar ideas principales en un texto, el no leer y el no poder organizar los tiempos en función de la cantidad a leer.

E: Me hablas del trabajo con textos, y entonces pienso ¿en qué dificultades has notado con relación a la lectura en los ingresantes y a qué creés que se deben estas dificultades?

D: A esto que te decía ¿no? Hay chicos que **vienen con estrategias de estudio aprendidas en el secundario que les sirven mucho aquí** y otros que no...Y a muchos **les cuesta identificar ideas principales de un texto** (docente 10, grupo 2).

E: Y en relación a la lectura ¿has identificado alguna dificultad específica?

D: Sí (se ríe), no leen. O leen y les pasa esto que te digo, **subrayan todo, o no leen y no subrayan nada**. No todos vienen de una buena secundaria...**leen y marcan todo, no resumen...**o pretenden **leer en un día una cantidad bien importante de material, y no llegan...** y como vienen con una **base floja la mayoría, les cuesta entender la biblio...** (docente 8, grupo 2).

Pocos docentes notan como dificultades la presencia de fuentes primarias y la escasez de fuentes secundarias, la complejidad de los textos a leer -textos enrevesados- la identificación de ideas principales, la falta de lectura -cuadernillo blancos-. Como ya se mencionara, dan a conocer que estas dificultades se relacionarían con lo que no ha sido enseñado en el secundario.

D:...está la constante: los **cuadernillos en blancos**, la **dificultad para elegir ideas principales y secundarias, dificultad como para recortar conceptos centrales en los textos, la profundidad con que estudian los conceptos**, el nivel de aprehensión de los conocimientos, de los conceptos. **Hay una dificultad en esto, y tiene que ver con que en el secundario, no les enseñaron a leer** (docente 5, grupo 1).

E: Algo hablamos sobre el tipo de textos de la bibliografía pero ¿qué desafíos creés que tendrán los chicos para leer textos de Psicología?

D: En esta materia, lo que te decía, la **cantidad abrumadora de fuentes primarias** y la **escasez de fuentes secundarias**. La **cantidad a leer**. Los temas que se tratan en la materia, la complejidad y profundidad con que hay que abordarlos. Esas cosas pueden ser

difíciles para los chicos y también para mí. **Hay textos que explican cosas de manera sencilla y directa, hay otros más enrevesados**, como los freudianos.....El tema es que, suelen tener dificultades para **separar ideas principales de ideas secundarias**....(docente 3, grupo 1) .

Asimismo, por una parte, perciben que la institución universitaria se ve en la obligación de enseñar lo que la secundaria no enseñó y, por la otra, aunque la base del secundario puede llegar a determinar algunas cosas, también existe la posibilidad de aprender a leer en la universidad.

E: Y, estas habilidades o estrategias de lectura y de estudio ¿usted cree que el secundario debió enseñarlas o que se pueden enseñar en la universidad?

D: **Yo pienso que es responsabilidad de la secundaria. Pero, que la universidad se ha visto obligada a hacerse cargo, se ha visto obligada.** Y en ese sentido se ha bajado el nivel de exigencias en algunos aspectos (docente 4, grupo 1).

E: Y ¿en qué condiciones llegan los estudiantes al nivel universitario?

D: Mmmm...dificil pregunta. En mis años de docencia lo que he podido notar es que **el cómo llegan depende en parte, y tal vez gran parte, de la base o de la formación que han tenido en el secundario**...A mí no me gusta poner como ejemplo escuelas o colegios, pero la base del secundario marca una diferencia. **Por supuesto, que no es todo. Porque cuando llegan aquí a la facultad hay un universo de cosas que tienen que aprender** (docente 3, grupo 1).

Para varios docentes los estudiantes tienen dificultades para organizar los tiempos de lectura en función de la cantidad a leer para las diferentes materias. Esto incidiría negativamente en las posibilidades de los estudiantes de llegar a las clases prácticas y a los exámenes parciales con el material bibliográfico leído y trabajado.

E: ¿Qué han notado en cuanto a dificultades de los alumnos del primer año?

D: ...y, bueno, estee...**les cuesta organizarse con los tiempos para leerla biblio, como que no calculan**, si les decís que tienen que leer tal texto para la clase siguiente **llegan con la mitad leído, y te dicen que no les alcanzó el tiempo**...y, también el tema de que **les parece muy difícil organizarse con los tiempos que tienen que dedicar a otras materias**... (docente 11, grupo 2).

E: Cuando vos me decís que no saben estudiar ¿a qué te referís?

D: ...creo que no les enseñan a estudiar, eso de sentarse e ir **do-sificando los temas a estudiar día a día**. Por ejemplo yo les di que vean unas hojitas, diez o quince, eso era lo que debían leer de un tema, en un libro, era un capítulo de un libro...eso fue de un lunes para otro lunes y casi ninguno leyó,...Yo los veo es como que están acostumbrados a **dos días antes del examen intentar estudiarse (hace gesto de comillas con los dedos)** todo, pero no vienen con un ritmo de estudio real. O sea, **no vienen leyendo el material para cada práctico** y luego fijando lo más importante como segunda etapa (docente 9, grupo 2).

Con respecto a las *prácticas lectoras*, y al igual que en estudios nacionales (Estienne y Carlino, 2004; Fernandez y Carlino, 2010) e internacionales (Lea y Street, 1998; Turner, 1999) los docentes remarcan una serie de *dificultades* (los estudiantes no leen, leen y marcan todo o leen y marcan conceptos aislados). Estas cuestiones, tal y como lo plantean los estudios nacionales (Iglesia y de Micheli, 2009; Carlino y Estienne, 2004; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) resultarían superficiales y periféricas en tanto no permiten conocer el grado de comprensión de lo leído. Además, los docentes parecen centrarse más en las dificultades que en las potencialidades y tienden a atribuir los problemas al secundario. Señalan que la obligación de enseñar es de la universidad, lo cual, en parte, se sitúa en la misma dirección que la literatura revisada que considera que las dificultades lectoras no son un déficit que los alumnos deban resolver por sí solos porque el ingreso a la universidad supone nuevos roles lectores que los ingresantes provenientes de otras culturas académicas desconocían (Carlino y Estienne, 2004; Collier, 2000; Collier & Morgan, 2008; Hermerschmidt, 1999; Falk Ross, 2002; Lillis, 1999). Sin embargo, el hecho de que propongan la enseñanza de la lectura académica como una obligación podría dar cuenta de que consideran que el nivel educativo anterior debió ocuparse de esta tarea.

Así, estos docentes parecen *esperar* que los estudiantes sean capaces de leer con la antelación necesaria e identificando ideas centrales de los textos que permitan construir el sentido de los mismos, lo cual resulta afín a los hallazgos nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010). También, esperarían que puedan comportarse como lectores autónomos, lo cual resulta coincidente con aportes nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Carlino, 2005) en los que los estudiantes eran vistos como sujetos capaces de autorregularse como lectores y esto habilitaba a los docentes a no explicitar pautas sobre cómo leer los textos. Cabría considerar si los docentes pueden llegar a exigir a los estudiantes universitarios cosas que no serían enseñadas (Lea & Street, 1998; Lillis, 1999; Turner, 1999), y si esto obstaculizaría el acceso y la permanencia de los estudiantes menos familiarizados, por su origen sociocultural con las culturas académicas (Collier & Morgan, 2000; Eraut, 2000).

En relación con las **perspectivas estudiantiles acerca de sus prácticas lectoras** encontramos que:

1-Leer, identificar ideas principales, hacer esquemas, relacionar textos, tomar en cuenta los apuntes de las clases teóricas...

Algunos estudiantes leen los textos de manera exploratoria y después, en una segunda lectura, buscan las ideas principales y las secundarias. Luego, elaboran esquemas que contienen las partes principales del texto y seleccionan palabras significativas de cada una de ellas. Comparan estas producciones con los apuntes de la clase teórica y con las guías de estudio a fin de saber si contienen los principales aspectos señalados por los docentes. Si bien realizan resúmenes relacionando los apuntes de la clase teórica con lo que dicen los textos, comparan los resúmenes de diferentes textos sobre un tema y son capaces de reconocer planteos de autores. Admiten que, si el docente lo solicita, se limitan a buscar información puntual en los textos que saben, será evaluada en los exámenes

parciales y finales. Además pueden apelar a otros recursos como cuadros que permitan comparar aspectos desarrollados o tener en cuenta posiciones a favor y en contra de lo que plantea el autor. En cuanto a los temas que se abordan desde diferentes textos, una estrategia usada es la de comparar los resúmenes o esquemas de cada texto y generar uno que los condense.

A: **Primero lo leo sin marcar nada** y ahí ya me canso (se ríe). **Después veo qué trae el texto, las partes o los subtítulos y los voy pasando a una hoja como un esquema.** Y después dentro de cada subtítulo veo qué **ideas importantes hay y paso palabras clave al esquema** de esas ideas importantes. Así, se me graba qué dice el autor. Y después de eso **veo que se dio en el teórico y las guías de estudio**, si nos dieron, **a ver si coincide con lo que yo saqué como principal, de idea principal, o no** (se ríe). A veces le pego y otras no, porque **recorto mal la idea o porque me bandeo y recorto de más.** Y me dijeron mis hermanos más grandes que hay que saber ver de los **textos lo que me van a tomar en los parciales y finales y desde la postura de la cátedra**, entonces trato de hacer eso (alumno 1).

A: **... y si el profe quiere que yo sepa eso de los conceptos y que busque lo del teórico en los textos y hago eso, y si me pide que sepa que dice el autor fulanito bla bla bla, y bueno, me cuesta mucho pero... intento resumir el texto y comparar al autor fulanito con lo que se dio en el teórico y con otro texto que a lo mejor también habla lo mismo que fulanito pero más fácil, pero como que se me la estructura del texto del fulanito... Para mí hay que saber que dicen los autores y comparar los autores y para eso hay que resumirlos y el teórico te ayuda algo en eso, sobre todo si se relacionan las cosas en el teórico, pero es más fácil buscar conceptos que se dieron en el teórico en el texto (se ríe)** (alumno 6)

A: **Los leo una vez como para saber de qué se tratan**, así, bien general. Cuando los leo **la segunda vez, marco ideas principales, sobre todo esas que te dicen en las teóricas, pero no paso por alto otras cosas que se dicen en el texto que te llevan hacia esa idea que se dio en la teórica**, sino me pierdo. También leo viendo las guías de estudio y si lo que voy marcando responde o no a las guías. Después en una hoja **saco la estructura**, eso del título y todos los subtítulos... y de ahí voy sacando como las **palabras clave o frases importantes** de cada parte del texto como para tener bien en claro de que se habla en este texto en puntual, o si **hay ideas que el autor está a favor o en contra, y a qué conclusión llega**, eso también lo rescato, o si hay ideas para comparar, me hago un mini **cuadro comparativo**, tipo cuando te dice el autor que va a comparar tres cosas o directamente te dice X cosa y después te aclara que Y también se parece a X en tal cosita o no... **Y si hay más de un texto para estudiar el tema hago lo mismo con todos, para comparar que se dice en cada uno... y al final me hago como un macro esquema del tema.** Trato siempre de estudiar con programa en mano para saber cómo ir armando los temas. La verdad, nunca me ha resultado eso de ir haciendo resumencitos ñoños (alumno 6).

2-Leer resúmenes

Muchos estudiantes solamente leen resúmenes y, al no leer ningún texto ni asistir a las clases teóricas, no los completan con esta información.

E: ¿Y que leés?

A: Y yo **leo los resúmenes** y le **marco las ideas importantes que es casi todo** y de ahí estudio para el parcial y zafo.

E: ¿Y cómo sabés si están completos?

A: No sé, yo la verdad, que **las fotocopias del cuadernillo no las he tocado porque era una banda.**

E: ¿Y cómo sabés cuáles son las ideas importantes?

A: Porque casi todo es importante

E: **¿Vas a las clases teóricas?**

A: **No**, va demasiada gente y no hay donde sentarse (alumno 13).

3-Leer buscando cosas específicas

Muchos alumnos, como ya fuera señalado, al leer, buscan información específica en los textos porque saben que serán evaluados en función de estos hallazgos. Esta información es la que los docentes presentan en las clases teóricas y son los docentes los que alienan esta práctica lectora. Estos estudiantes parecen considerar que aquellos datos que permiten contextualizar lo que se lee (autor y año de edición de un texto) resultan superfluos.

A: De entrada el profe de la Integración nos ha dicho que hagamos así, que **busquemos lo que el profe dogma que es importante**

E: Y ¿qué hacés cuando lees?

A: Y leo el texto una vez y de ahí me fijo en el apunte de la teórica, y busco en el texto eso....

E: Entonces, ¿qué buscás en los textos?

A: **El concepto, que se dio en la teórica.** El profesor nos dijo que **para que nos vaya bien teníamos que buscar los conceptos de la teórica en el texto** (alumno 5).

A: Hay profes que piden esos detalles que si quien escribe y en que año... porque si leés y buscás en la teórica lo que se ha dicho en el texto, con eso aprobás o si leés y te vas sabiendo las preguntas esas de las guías también con eso aprobás (alumno 13).

Sobre *cómo leen los textos*, tal como se plantea desde la literatura nacional (Carlino, 2005; Fernandez y Carlino, 2010; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrot, Lopez y Ocampo, 2005) algunos de los estudiantes reconocen que un tema se ve desde varios textos. Señalan el uso del programa y de los apuntes de la clase teórica como guías complementarias para la lectura y focalización de la información más relevante de los textos y el uso de resúmenes hechos por terceros en reemplazo de la bibliografía de las materias y como una forma simplificar la lectura. Esto podría situarse, en parte, en la misma línea que aquellos desarrollos acerca de las prácticas monológicas de lectura (Cartolari y Carlino, 2012; Iglesia y de Micheli, 2009) ya que el único discurso valorado es el del "resumen".

Acerca de las *prácticas lectoras individuales*, pocos estudiantes refieren la construcción del sentido de lo que se lee o lo que desde la teoría sería la constitución de una representación mental coherente de lo leído (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Molinari, 2008). Algunos estudiantes apelan a otras fuentes textuales que les resultan

más accesibles lo cual podría dar cuenta de dificultades para poder participar de las prácticas lectoras de la comunidad disciplinar de referencia (Carlino, 2005; Collier & Morgan, 2008; Dumais, 2002; Hemerschmidt, 1999).

Entonces, vemos cómo ciertos estudiantes cuentan con estrategias lectoras que les facilitan abordar los textos y generar una representación mental coherente que integre la información de cada uno de ellos y de varios textos (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; Molinari, 2008). Serían capaces de leer de manera entrelazada o dialógica (Cartolari y Carlino, 2012; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Iglesia y De Micheli, 2009), comparando planteos de autores y vinculando esto con las explicaciones del docente. Resulta significativo que puedan trabajar con múltiples fuentes textuales y que se centren en lo que los autores plantean (Fernandez y Carlino, 2010). En este sentido, este tipo de lectura podría permitirles construir conocimientos disciplinares.

A diferencia éstos, otros estudiantes parecen centrarse en las explicaciones del docente y en las preguntas elaboradas por los docentes a la hora de indagar las ideas centrales de los textos, lo cual resulta coincidente con hallazgos nacionales (Fernandez y Carlino, 2010; Iglesia y de Micheli, 2009). Si bien estas guías resultan necesarias para focalizar la información más importante de los textos según la perspectiva de las cátedras (Fernandez y Carlino, 2010; Iglesia y de Micheli, 2009), en este caso la palabra docente sería la última autorizada y creemos que este tipo de práctica lectora podría tener sus raíces en aprendizajes escolares en los que la voz autorizada sería la del enseñante, en detrimento de la de los estudiantes (Cartolari y Carlino, 2012).

Muchos estudiantes también tienden a la búsqueda estratégica de información en los textos en función de lo solicitado por los docentes (Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002), y mitigando la multiplicidad de fuentes textuales (Fernández y Carlino, 2010).

Finalmente, algunos estudiantes parecen tener una representación consciente y reflexiva (Lillis, 1999) sobre dos formas de lectura que coexisten y que son enseñadas por los docentes: una tendiente a la construcción de sentido basada en múltiples fuentes discursivas y otra basada en la búsqueda estratégica de información en los textos.

Conclusiones

En este trabajo hemos abordado las perspectivas de los docentes y de los estudiantes sobre las prácticas lectoras estudiantiles en el primer año de la carrera de Psicología. Notamos algunas discrepancias entre las perspectivas de ambos grupos de actores institucionales. Los docentes tienden a centrarse en las dificultades lectoras: la imposibilidad de los estudiantes para administrar el tiempo en función de lo que leen y para construir el sentido de lo que leen basándose en lo que observan sobre las prácticas lectoras. Además, tienden a responsabilizar al secundario por dichas dificultades y aunque reconocen que los textos que se leen en la universidad resultan complejos, no hacen alusión a cómo se configuran las prácticas de enseñanza de la lectura en el marco de la disciplina y de las asignaturas que enseñan. Por su parte y en contraposición,

los estudiantes, declaran dos formas de enseñanza de la lectura por parte de los docentes: una tendiente a la búsqueda estratégica de información en los textos y otra tendiente a la construcción de sentido entrelazando múltiples fuentes discursivas. Además, a diferencia de lo declarado por los docentes, algunos estudiantes dan a conocer que leen apelando a estrategias tendientes a la comprensión o a estrategias que faciliten y simplifiquen la misma -como el uso de resúmenes hechos por terceros-.

En función de estos hallazgos, estudios posteriores podrían indagar: las perspectivas docentes en torno a las prácticas enseñanza de la lectura, cómo se construyen las prácticas lectoras áulicas y las perspectivas de los docentes y de los estudiantes acerca de lo que se lee.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belinchón, M., Riviére, A., e Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad* (pp. 9-16). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P., y Estienne, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 29, 174-177.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Qué dicen los docentes que hacen cuando los alumnos no comprenden lo que leen. In *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mexico, julio de 2013.
- Cartolari, M., y Carlino, P. (2012). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7).
- Collier, P.J. (2000). The effects of completing a capstone course on student identity. *Sociology of Education*, 285-299.
- Collier, P.J., & Morgan, D.L. (2008). Is that paper really due today?: differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Higher Education*, 55(4), 425-446.
- Dumais, S.A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of education*, 44-68.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2000). "Giving them the tools they need to succeed". A high school teachers' use of writing and talking to learn. Ponencia presentada en la Writing 2000 Biennial Conference of EARLI, University of Verona, Italy. Recuperado el 08 de junio de 2017 de http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- Estienne, V., y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad. In *Enseñar y aprender una cultura nueva*, 7 Congreso Internacional de promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, agosto de 2004.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Falk-Ross, F.C. (2002). *Classroom-based language and literacy intervention: A programs and case studies approach*. Allyn & Bacon.
- Fernández, G., y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?. *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.
- Gernsbacher, M.A., Varner, K.R., & Faust, M.E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(3), 430.

- Gutiérrez, F., Elosúa, M.R., García Madruga, J.A., Gárate, M., y Luque, J.L. (1999). *Memoria operativa y comprensión lectora: Bs. As.: Paidós.*
- Hermerschmidt, M. (1999). Foregrounding background in academic learning. *Students writing in the university: cultural and epistemological issues. Amsterdam*, 6-16.
- Iglesia, P. y De Micheli, A. (2009). Leer textos de biología en el primer año de la universidad: ¿es un saber construido o una práctica a enseñar?. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 817-820.
- Lea, M.R., & Street, B.V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377.
- León, J. A. (Ed.). (2003). *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender*. Ediciones Pirámide.
- Lillis, T. (1999). Whose common sense. *Essayist literacy and the institutional practice of mystery*. 127-140.
- Molinari, C. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Bs As: Eudeba.
- Murga de Uslenghi, M.M, Padilla de Zerdán, C., Douglas de Sirgo, S. y Ameijide, M.D. (2002). Discurso estudiantil: representaciones acerca de las competencias discursivas. Análisis crítico del discurso estudiantil en el nivel universitario. Oralidad, lectura y escritura: categorización de dificultades. *RILL*, 15, 1-9.
- Padilla, C., Ávila, A.M., Douglas, S., García, C., López, E., y Ocampo, M. (2005). Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos. In *Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires, septiembre de 2005.
- Turner, J. (1999). Academic literacy and the discourse of transparency. In: C. Jones, J. Turner & B. Street (eds.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues* (149-169). Amsterdam: John Benjamins.
- Wells, G. (2006). Monologic and dialogic discourses as mediators of education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.

POSTERS

TESIS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA: ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Bidacovich, German

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

En el año 2013, la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires estableció que los alumnos ingresantes a partir del año 2011 deben presentar una Tesis de Licenciatura como requisito para graduarse (Resolución N° 6768/13). Sin embargo, hasta el momento no se han publicado datos que permitan comprender y evaluar el proceso de implementación de este nuevo requisito. Objetivo: Realizar un análisis descriptivo de variables relevantes de las Tesis. Metodología: Se realizó una revisión de la base de datos del Sistema Académico, incluyendo las Tesis de Licenciatura en Psicología publicadas hasta el 31/12/17. En total, 827 Tesis fueron codificadas y analizadas. Resultados: Aproximadamente la mitad de las Tesis analizadas corresponden al Área Clínica (55.1%) De estas últimas, la mayoría (91.4%) indican como marco teórico al psicoanálisis. La metodología señalada en la mayoría de los casos fue de tipo cualitativa (89,8%) La extensión media fue de 41,55 hojas (DE=17,43) El 29,6% no registra fecha de publicación. La mayoría de los tesisistas y tutores son mujeres (84.4% y 73.8% respectivamente). Conclusiones: Los resultados muestran una fuerte impronta del Área Clínica, del marco teórico psicoanalítico y de la metodología cualitativa. Se discuten algunas estrategias para mejorar el proceso de producción y almacenamiento de las Tesis.

Palabras clave

Tesis - Licenciatura en Psicología Universidad de Buenos Aires

ABSTRACT

THESIS IN PSYCHOLOGY: DESCRIPTIVE ANALYSIS

Summary: In 2013, the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires established that students entering from 2011 must fulfill a Thesis as a requirement for graduation (Resolution No. 6768/13). However, no data about the evaluation and implementation of this new requirement have been published. Objective: To perform a descriptive analysis of relevant variables of the Thesis. Method: A review of the database of the academic system was performed. Inclusion criteria was: Psychology Thesis published until 12/31/17. In total, 827 Thesis were coded and analyzed. Nearly half of the Thesis analyzed corresponds to the Clinical Area (55.1%). Of these, the majority (91.4%) indicate psychoanalysis as a theoretical framework. The methodology indicated in most cases was qualitative (89.8%). 29.6% do not record publication date. The majority of the thesis students and tutors are women (84.4% and 73.8% respectively) The results show a strong imprint of the clinical area of psychoanalytical theoretical framework and qualitative methodology. Some strategies to improve the process of production and storage of the Theses are discussed.

Keywords

Thesis - Faculty of Psychology Universidad de Buenos Aires

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M.M. y Klinar, D. (2016). Los psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2015. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fierro, C., Di Doménico, C., y Klappenbach, H. (2016). Formación de grado en Psicología en Universidades públicas y privadas en Argentina en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación (2009-2015) Una propuesta de relevamiento empírico. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 13.
- Lodieu, M.T., Scaglia, H. y Santos, J. (2005). La representación social del psicólogo en estudiantes de Universidades Nacionales. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Noailles, G. (2005). La representación de los psicólogos egresados de la UBA acerca su práctica profesional. *Anuario de Investigaciones*, 12, 87-95.
- Salas, M.B. (2013). Proyecto de investigación: Representaciones sobre el rol profesional de graduados recientes de la carrera de psicología de la UNLP: Su relación con la inserción y el desempeño laboral. *Orientación y Sociedad*, 13.
- Scaglia, H., Santos, J.S. y Lodieu, M.T. (2006). La representación social del psicólogo y la socialización profesional en estudiantes de Psicología. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

LA CONSULTA ESPONTÁNEA COMO ELEMENTO CLAVE EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Boncek, Yanina Laura; De Vincenti, Lautaro; Flores, Claudia Rosana; García, María Esperanza; Medina, Daniela; Mendes Novo, Sofía; Nicotra, Daniel; Pacheco, Emmanuel
Universidad de Buenos Aires. Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante. Argentina

RESUMEN

El objetivo central de la Psicología de la Orientación consiste en acompañar a los sujetos a afrontar distintas transiciones y construir sus proyectos educativo-laborales, en un contexto de constante cambio, siendo la elección de la carrera de grado un momento clave. El acceso a información de calidad constituye una herramienta importante en este proceso, al favorecer la toma de decisiones, la revisión de representaciones sociales y nuevos interrogantes. En el Centro de Consulta e Información de la Dirección de Orientación al Estudiante de la Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y comunicación de la UBA, son atendidas por psicólogos orientadores, demandas espontáneas vinculadas a orientación. Este trabajo describe y analiza el perfil y motivos de consulta de dichas demandas. La muestra está conformada por 1500 consultantes presenciales durante el año 2018. El instrumento de recolección de datos consiste en una encuesta on-line administrada por el psicólogo orientador. Según los resultados obtenidos, la mayoría de las consultas se refieren a la inscripción al CBC, los talleres de orientación y UBA XXI. Se destaca el aporte fundamental de un profesional de la orientación en la atención de un servicio de información, que puede decodificar las múltiples demandas y favorecer la apropiación de información.

Palabras clave

Orientación Vocacional - Información - Proceso - Psicólogo orientador - Consulta

ABSTRACT

SPONTANEOUS CONSULTATION AS KEY ELEMENT IN THE VOCATIONAL PROCESS

The main Vocational Psychology's objective consists in helping subjects in facing different transitions and constructing their educational and occupational projects, surrounded by a context of constant change, where the choice of a degree becomes a key moment. The access to quality information is an essential tool in this process, since it contributes to make a choice, review social representations and generate new questions. In the Centro de Consulta e Información of the Dirección de Orientación al Estudiante of the Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación of the UBA, spontaneous demands regarded guidance are attended by vocational psychologists. This paper describes and analyzes the profiles and reasons of those consultations. The sample was made by 1500 queries during the year 2018. The instrument for data collection consisted in an on-line survey administered by the Vocational Psychologist. The results obtained indicate that most queries are

referred to CBC inscription, vocational activities, and UBA XXI. We emphasize the importance of the vocational psychologist's input in the attention of an information service, who can interpret multiple demands, and promote the insight of information.

Keywords

Vocational Orientation - Information - Process - Vocational psychologist - Query

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2006). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson, J.A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, y S. Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-98) Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.
- Brea, M. (1965). *La información ocupacional como etapa del proceso de elección vocacional*. Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional.
- Castells, M. (1996). La Sociedad Red. En *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 1. Prólogo y Cap. 1. Madrid: Alianza Editorial.
- Guichard, J. (1997). "El tema de la pertinencia cognitiva". *Revista Psicología Iberoamericana*, Vol. 5, Nº 1, pp.24-38.
- Guichard, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en orientación: fundamentos conceptuales y finalidades sociales. En D. Aisenson y Equipo *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes* (pp. 37- 63). Buenos Aires: Eudeba.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469- 494), Barcelona: Paidós.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Pereda, Y., García, A. y Cassullo, G. (2015). "Orientar en el siglo XXI. Un desafío frente a los cambios sociales". Presentado en III Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria "Nuevos Escenarios y Actores. Desafíos actuales y acciones posibles", Salta.

TRABAJO ÁULICO PARA LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS ACADÉMICAS

Gestal, Leandro; Rivera, Xoana; Lombardo, Enrico; Gutierrez Vargas, Andrea
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Objetivo general: Transformar las prácticas de enseñar y aprender en los sistemas áulicos de la asignatura psicología del CBC-UBA por medio del diseño de un dispositivo pedagógico didáctico como ZDP que promueva el desarrollo de habilidades argumentativas académicas escritas y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar. Basado en la Teoría de la actividad. Hipótesis de trabajo: Los estudiantes que participan de un dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP presentan mayor desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar y mayor desarrollo de habilidades de análisis, reflexión y argumentación escritas académicas que los estudiantes que no participan de dicho dispositivo. Método: Es un estudio correlacional con diseño cuasi-experimental con preprueba-posprueba con grupo control. Muestra: no probabilística y homogénea de estudiantes pertenecientes a dos cursos de la asignatura psicología del CBC de UBA, de segundo cuatrimestre de 2016. Análisis de protocolos: Se realiza a partir de un plan de categorías según criterios de la pragma-dialéctica argumentativa. Conclusiones: Este tipo de diseño en tanto Laboratorio de Cambios, que investiga e interviene simultáneamente, permitió producir transformaciones en la propia práctica como resultado de la participación activa, consciente y voluntaria de los protagonistas a partir de las contradicciones materiales que la actividad histórica y situada presenta.

Palabras clave

Habilidades argumentativas académicas - Promoción de habilidades - Dispositivo pedagógico didáctico

ABSTRACT

CLASSROOM WORK FOR THE PROMOTION OF ACADEMIC ARGUMENTATIVE SKILLS

General objective: Transform the practices of teaching and learning in the classroom systems of the CBC-UBA psychology subject through the design of a pedagogical didactic device such as ZPD that promotes the development of writing academic argumentative skills and an epistemic attitude of disciplinary knowledge, based on the Theory of Activity. Work hypothesis: Students who participate in a pedagogical-didactic device such as ZPD present greater development of an epistemic attitude of disciplinary knowledge and greater development of written academic analysis, reflection and argumentation skills than students who do not participate in said device. Method: It is a correlational study with quasi-experimental design with pre-test-posttest with control group. Sample: non-probabilistic and homogeneous of students belonging to two courses of the CBC psychology subject of the UBA, for the second

semester of 2016. Analysis of protocols: It is carried out from a plan of categories according to criteria of argumentative pragma-dialectic. Conclusions: This type of design as a Change Laboratory, which investigates and intervenes simultaneously, allowed to produce transformations in the practice itself as a result of the active, conscious and voluntary participation of the protagonists from the material contradictions that the historical and situated activity presents.

Keywords

Academic argumentative skills - Promotion of skills - Didactic pedagogical device

BIBLIOGRAFÍA

- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. and Tindall, C. (2004). Métodos Cualitativos en Psicología: Una Guía Para la Investigación. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado*. Madrid, Alianza.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En *Máximo: RMIE*, 2013, Vol. 18, N° 57, pp. 355-381. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoria*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Extraído 20-07-2013 de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. Madrid, Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *Taller de escritura. Propuestas y reflexiones*. 10-06-2013 <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2735/1/Lenguaje31>
- Colombo, M., Curone, G., Alcover, S., Pabago, G., Martínez Frontera, L. y Mayol, J. (2011). Habilidades de pensamiento crítico en alumnos ingresantes a la UBA que cursan la asignatura Psicología. *Anuario de investigaciones del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*. Vol. XVIII.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2012). "¿Whatever happened to process theories of learning?" En *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, pp. 45-56. Finlandia, Elsevier.
- Engeström, Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*. CRADLE, Helsinki, University of Helsinki.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding; an activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1992). "Activity theory and individual and social transformation". En Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R., *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change*. Geneva, ILO.

Engeström, Y. (2001). "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica". En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.

Mayol, J. (2014). *El aprendizaje participativo en el aula universitaria y la comprensión crítica de discursos académicos*. (Tesis de maestría). FLACSO, Argentina.

Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo 1.

Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo 3.

LA AUTOEFICACIA DOCENTE COMO COMPONENTE DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO: BREVE REVISIÓN CONCEPTUAL

Giuliani, María Florencia

Departamento de Educación Científica - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo presenta una breve revisión conceptual de la autoeficacia docente en tanto componente del conocimiento didáctico del contenido (CDC). La autoeficacia es la capacidad de definir problemas en la enseñanza y de determinar las estrategias para resolverlos. Se han establecido asociaciones positivas la autoeficacia y motivación de los estudiantes, clima escolar positivo, satisfacción laboral, compromiso con la tarea. A partir de su reciente inclusión como elemento clave del CDC estos hallazgos se integran en la perspectiva del proceso de desarrollo profesional docente. En este marco la autoeficacia opera en la mediación de las dimensiones orientadas a la comprensión y el desempeño del CDC. Es decir, que si un docente tiene una autoeficacia elevada podrá plasmar en su práctica elementos comprendidos en lo conceptual y también tendrá mayor probabilidad de reflexionar sobre desempeño. Este círculo virtuoso potencia el desarrollo del CDC. En este marco teórico se resaltan la importancia de evaluar la autoeficacia en dominios específicos del contenido y enfoques didácticos puntuales, aplicando metodología de métodos mixtos. Además, se destaca la importancia del modelado como una fuente de creencias positivas sobre la autoeficacia personal en las primeras etapas de formación docente como estrategia para promover el desarrollo del CDC.

Palabras clave

Conocimiento didáctico del contenido - Autoeficacia

ABSTRACT

TEACHING SELF-EFFICACY AS A COMPONENT OF PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE: BRIEF CONCEPTUAL REVIEW

The present work presents a brief conceptual revision of the teaching self-efficacy as a component of the pedagogical content knowledge (PCK). Self-efficacy is the ability to define problems in teaching and determine the strategies to solve them. A From its recent inclusion as a key element of the PCK, these findings are integrated into the perspective of the process of professional teacher development. In this framework, self-efficacy operates in as a mediator of the dimensions oriented to the understanding and performance of the PCK. That is to say, that if a teacher has a high self-efficacy, she / he will be able to translate into her / his practice elements included in the conceptual and will also be more likely to reflect on her ? His performance. This virtuous circle enhances the development of the PCK. In this theoretical framework, the importance of evaluating self-efficacy in specific domains of

content and specific didactic approaches is highlighted, applying mixed methods approach. In addition, the importance of modeling is highlighted as a source of positive beliefs about personal self-efficacy in the early stages of teacher education as a strategy to promote the development of the PCK.

Keywords

Pedagogical content knowledge - Self-efficacy

BIBLIOGRAFÍA

- Antelo, E. & Alliaud, A. (2009). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [trad. cast.: Pensamiento y acción: Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca, 1987].
- Bleicher, R.E. (2004). Revisiting the STEBI-B: Measuring Self-Efficacy in Preservice Elementary Teachers. *School Science and Mathematics*, 104: 383-391.
- Bleicher, R.E. (2006). Nurturing confidence in preservice elementary science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 17(2), 165-187.
- Covarrubias, C. & Mendoza Lira, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 63-78.
- Creswell, J.W., Klassen, A.C., Plano Clark, V.L., & Smith, K.C. (2011). Best practices for mixed methods research. Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2013, 541-545.
- Enochs, L.G., & Riggs, I.M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90, 694-706.
- Evens, M., Elen, J., & Depaepe, F. (2015). Developing pedagogical content knowledge: Lessons learned from intervention studies. *Education Research International*, (1), 1-23.
- Glackin, M., & Hohenstein, J. (2018). Teachers' self-efficacy: Progressing qualitative analysis. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(3), 271-290.
- Menon, D., & Sadler, T.D. (2016). Preservice elementary teachers' science self-efficacy beliefs and science content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 27(6), 649-673.
- Monet, J.A., & Etkina, E. (2008). Fostering self-reflection and meaningful learning: Earth science professional development for middle school science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 19(5), 455-475.
- Morris, D.B., Usher, E.L., & Chen, J.A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833.

- Navarro, L.P. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente. Narcea Ediciones: Madrid.
- Park, S., & Oliver, J.S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in science Education*, 38(3), 261-284.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Southerland, S.A., Sowell, S., Blanchard, M., & Granger, E.M. (2011). Exploring the construct of pedagogical discontentment: A tool to understand science teachers' openness to reform. *Research in Science Education*, 41(3), 299-317.
- Strauss, A., & Corbin, J.M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage: Thousand Oaks.

LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA SOBRE EL ROL DEL TUTOR EN LA PRÁCTICA PRE PROFESIONAL

Laurito, Maria Juliana
Universidad de Palermo. Argentina

RESUMEN

En la actualidad cada vez se le otorga mayor importancia al rol de las prácticas pre profesionales en la formación del psicólogo^{1,2}. Se trata de un periodo que atraviesan los estudiantes en contextos propios de la profesión³. El tutor cumple un rol de relevancia por su papel formador en el desarrollo de la de los futuros profesionales^{4,5}. Objetivos: Analizar la percepción de los estudiantes sobre la función del tutor de la práctica pre profesional. Muestra: Constituida por 21 alumnos que habían finalizado la prácticas pre profesionales. Instrumento: Se administró una encuesta para evaluar el grado de satisfacción de los alumnos en relación a la función del tutor durante las prácticas pre profesionales. Resultados: Los resultados señalan una valoración positiva al trato recibido por el tutor y al desempeño de sus funciones. El 80% de los alumnos señalan que el tutor fue un contacto abierto y de confianza, el 76% consideran un referente disponible y el 38% un espacio de contacto emocional. Discusión: En esta etapa de la formación el tutor se transforma en una figura de gran relevancia, tanto en los aspectos interpersonales y actitudinales como en los elementos organizativos y procedimentales de la experiencia.

Palabras clave

Tutor - Prácticas profesionales supervisadas - Psicología - Estudiantes

ABSTRACT

THE PERCEPTION OF PSYCHOLOGY STUDENTS ABOUT THE ROLE OF THE TUTOR IN PRE-PROFESSIONAL PRACTICE

At present, the role of pre-professional practices in the training of psychologists is increasingly given importance^{1,2}. It is a period that students go through in their own contexts of the profession³. The tutor fulfills a relevant role as a trainer in the development of that of future professionals^{4,5}. Objectives: To analyze the perception of students about the function of the pre-professional practice tutor. Sample: Constituted by 21 students who had finished pre-professional practices. Instrument: A survey was administered to assess the degree of satisfaction of the students in relation to the role of the tutor during pre-professional practices. Results: The results indicate a positive assessment of the treatment received by the tutor and the performance of their duties. 80% of the students indicate that the tutor was an open and trustworthy contact, 76% considered an available reference and 38% an emotional contact space. Discussion: In this stage of the training the tutor becomes a figure of great relevance, both in the interpersonal and attitudinal

aspects as well as in the organizational and procedural elements of the experience.

Keywords

Tutor - Supervised professional practices - Psychology - Students

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, *V1(1)*, 1-23

²de la Cruz Flores, G. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (25) 34-59.

³Armengol Asparó, Castro Ceacero, & Jariot García, 2011.

⁴García, J.R., Lorenzo, J.A.M., & Armenteros, J.A.C. (2018). La superación del profesor tutor de los estudiantes de formación pedagógica durante sus prácticas laborales. *Mendive*, *16(1)*, 5-19.

⁵Hernández, E.C., & Barradas, R.L.M. (2018). Tutoría en la práctica como reforzamiento del Plan de Estudios en la formación de docentes. En *Evaluación y Currículum* 3(3),1-12.

ANÁLISIS DE LAS MODALIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MAYORMENTE UTILIZADAS POR LOS ALUMNOS Y GRADUADOS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Laurito, Maria Juliana; Benatuil, Denise
Universidad de Palermo. Argentina

RESUMEN

Introducción: La implementación del enfoque de competencias en la enseñanza universitaria representa una transformación global¹, que exige un giro fundamental en los diseños curriculares, en las metodologías, en las formas de evaluación, hasta en la organización de tiempos y espacios^{2,3}. Objetivo: Analizar las modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas para la adquisición de competencias específicas planteadas en el marco del Proyecto Tuning en alumnos avanzados y de graduados de la carrera de psicología. Muestra: Compuesta por 100 alumnos y 100 graduados de una carrera de psicología. Instrumento: Se utilizó una adaptación del Cuestionario de Competencias Específicas del proyecto Tuning América Latina⁴. Resultados: Las modalidades de enseñanza-aprendizaje más utilizadas para la adquisición de competencias fueron las prácticas, las clases de ejercicio y las clases magistrales. Conclusión: Los alumnos y graduados valoran la realización de prácticas para la adquisición de competencias, las mismas constituye un escenario privilegiado para que los alumnos integren y apliquen conocimientos⁵. A su vez, las clases de ejercicio permiten el entrenamiento en la resolución de problemas concretos y establecen una conexión con actividades propias del trabajo profesional⁶. Es importante que el alumno se enriquezca trabajando bajo diferentes modalidades beneficiándose con los recursos que le posibilita desarrollar diferentes modalidades de enseñanza.

Palabras clave

Formación - Psicología - Educación Superior - Competencias

ABSTRACT

ANALYSIS OF TEACHING-LEARNING MODALITIES MOSTLY USED BY STUDENTS AND GRADUATES FOR THE ACQUISITION OF COMPETENCES

Introduction: The implementation of the competence approach in university education represents a global transformation¹ which requires a fundamental shift in curricular designs, in methodologies, in evaluation forms, even in the organization of times and spaces^{2,3}. Objective: To analyze the teaching-learning modalities used to acquire specific competences posed within the framework of the Tuning Project in a sample of advanced students and graduates of psychology. Sample: Consisted in 100 students and 100 graduates of a psychology degree. Instrument: An adaptation of the Specific Competency Questionnaire of the Tuning Latin America project

was used⁴. Results: The teaching-learning modes most used for the acquisition of competences were: practices, exercises and master classes. Conclusion: The students and graduates value the realization of practices for the acquisition of competences, they constitute a privileged scenario for the students to integrate and apply knowledge⁵. In turn, the exercise classes allow training in solving specific problems and establish a connection with activities of professional work⁶. It is important that student's get rich working under different modalities, the development of each of them will bring new resources.

Keywords

Training - Psychology - Higher Education - Competences

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹Suárez, X. (2011). Valoración de las Competencias de Psicología: Estudio exploratorio en muestras de Estudiantes y Profesionales Activos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 20 (1) 73-102.
- ²Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- ³Díaz Barriga Acero, F. y Borroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 36-56.
- ⁴Rodríguez Cárdenas, D.E. (Ed.) (2013). *Proyecto Tuning América Latina Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Psicología*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- ⁵Cano, E., y Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios sobre educación*, 22, 155-177.
- ⁶De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2 , 16-27.

APORTES DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA EL ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN, AUTOEFICACIA Y PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO EN UNA INVESTIGACIÓN SOBRE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Moullia, Lourdes; De Marco, Mariana; Cassullo, Gabriela Livia; Siniuk, Diego Rubén; Quattrocchi, Paula
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Uno de los objetivos principales de la Psicología de la Orientación es el de acompañar a los sujetos en las transiciones vinculadas al estudio y al trabajo en un mundo en permanente cambio. En este trabajo nos proponemos analizar las percepciones de los jóvenes que se encuentran en el último año de la escuela secundaria sobre la motivación escolar, académica y la autoeficacia en la construcción de sus proyectos futuros. Desde una metodología cualitativa se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista en profundidad, la cual enfatiza la narrativa de los sujetos, considerando el discurso como herramienta fundamental para el análisis. En ese encuentro se construyen los sentidos de las experiencias de los entrevistados, permitiendo así, rastrear las categorías seleccionadas. Se realizaron entrevistas en profundidad a 8 estudiantes de nivel medio de CABA, hasta alcanzar la saturación de datos. Finalmente, se exponen las potencialidades que tiene dicha técnica brindando información detallada, específica y novedosa respecto de la motivación, autoeficacia y percepción de sí mismo, como así también de otras temáticas vinculadas al momento de transición en el que se encuentran los jóvenes que resultan un aporte significativo para nuestra disciplina.

Palabras clave

Entrevista en profundidad - Motivación - Autoeficacia - Percepción de sí mismo

ABSTRACT

CONTRIBUTIONS OF THE IN-DEPTH INTERVIEW FOR THE ANALYSIS OF MOTIVATION, SELF-EFFICACY AND SELF-PERCEPTION IN AN INVESTIGATION ABOUT VOCATIONAL GUIDANCE

One of the main objectives of Psychology of Guidance is to accompany the subjects in the transitions related to study and work in a world in permanent change. In this work we propose to analyze the perceptions of young people, attending last year of high school, on school motivation, academic and self-efficacy in the construction of their future projects. From a qualitative methodology, the in-depth interview was used as a data collection technique, which emphasizes the narrative of the subjects, considering speech as a fundamental tool for analysis. In this meeting, the senses of the interviewees' experiences are constructed, thus allowing them to trace the selected categories. In-depth interviews were conducted with 8 high school students of CABA, until the saturation of data was achieved. Finally, the potentialities of this technique are described, providing detailed, specific and novel information regarding motivation, self-efficacy and self-perception, as well as other issues related to the moment of transition in which young people find themselves that represents a significant contribution to our discipline.

Keywords

In depth interview - Motivation - Self-efficacy - Self-perception

LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS EN ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO

Moulia, Lourdes; De Marco, Mariana; Siniuk, Diego Rubén; Rivero, María Lorena; Pereda, Yamila; Solano, María Lila; Blaistein, Ana Lía
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

La construcción de la experiencia escolar de los jóvenes se desarrolla en la escuela a través de prácticas cotidianas compartidas con pares y adultos. Es un trabajo de construcción de sentido y de constitución de sí. La experiencia escolar incide en la orientación para el futuro, posibilita la construcción de confianza personal y aprendizajes que favorecen las anticipaciones de futuro. Pero también puede dar lugar a efectos contrarios, construyendo representaciones de sí mismo negativas, que dificultan proyectarse en un tiempo diferente. Sobre estas experiencias se construyen trayectorias educativas que favorecen la inclusión social o los procesos de marginación. El objetivo de este trabajo es analizar la percepción de los estudiantes sobre su experiencia escolar y su relación con la construcción de sus proyectos futuros. Se trata de un estudio descriptivo con metodología cuantitativa. La muestra está conformada por 1000 estudiantes de escuelas secundarias, públicas de CABA. El instrumento de recolección de datos es una encuesta autoadministrable que indagó datos personales y familiares, intenciones de futuro, trayectoria educativa, percepciones sobre su experiencia escolar, y vinculadas a su orientación. Los resultados obtenidos destacan el rol facilitador u obstaculizador de la experiencia escolar en los proyectos futuros.

Palabras clave

Orientación vocacional - Experiencia escolar - Construcción de proyectos - Estudiantes del último año

ABSTRACT

THE IMPORTANCE OF HIGH SCHOOL EXPERIENCE IN THE CONSTRUCTION OF PROJECTS AMONG STUDENTS OF LAST YEAR

The construction of school experience of young people is developed through daily practices shared with adults and peers. It is a work of construction of meaning and at the same time of self-constitution. The school experience has an impact on the orientation for the future. It makes possible the construction of personal potentialities and learnings that favor anticipations for the future and the construction of personal projects. But it can also give rise to the opposite effects, constructing negative representations of oneself, making it difficult to project oneself in a different time. This experience is the basis of educational trajectories that favor social inclusion or marginalization processes are constructed. The objective of this paper is to analyze the students' perception about their school experience and the relationship with their future projects. It is a descriptive study with quantitative methodology. The sample is made up of 1000 students, public high schools of CABA. The data collection instrument consisted of a self-administered survey that inquired about personal and family data, future intentions, educational trajectory, perceptions about their school experience and related to their orientation. The results obtained highlight the facilitating or impeding role that the school experience may have in their future projects.

Keywords

Vocational guidance - School experience - Projects construction - High school students

MOTIVACIÓN ACADÉMICA, AUTOEFICACIA Y NIVELES DE ANSIEDAD COGNITIVA ANTE EXÁMENES. UN ESTUDIO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Pereyra Girardi, Carolina; Paez Vargas, Natalia; Mur, Julian Andres; Rivas, Analia; Libonatti, María Solana; Collia, Marcela Maria
Universidad del Salvador. Argentina

RESUMEN

La teoría Social Cognitiva acuña el constructo psicológico de autoeficacia, el cual refiere a las creencias que tiene un individuo sobre su capacidad para manejar eficazmente las demandas ambientales (Bandura, 1986). Por su parte, la ansiedad cognitiva ante los exámenes (Mandler & Sarason, 1952), refiere a la reacción emocional compleja respecto a la situación examen, es una preocupación recurrente por el eventual fracaso o mal desempeño en dicha tarea, conlleva potenciales consecuencias negativas en la autoestima, en la valoración social, y en pérdida de algún beneficio esperado (Furlán, Pérez, Moyano & Cassady, 2010). La teoría de la autodeterminación señala que la motivación académica es la energía, la persistencia y finalidad de comportamientos que incluyen intenciones y acciones (Ryan & Deci, 1985, 2000, Strover, Uriel, Freiberg, Fernández Liporace, 2015). El objetivo del presente trabajo es estudiar la relación entre la motivación académica, la autoeficacia y la ansiedad cognitiva ante exámenes en alumnos regulares de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de USAL. Material y Método: Estudio descriptivo correlacional, de corte transversal. La muestra: 150 alumnos regulares de ambos sexos. Discusión: Se señala la importancia del relevamiento de las variables psicológicas para favorecer, el bienestar estudiantil, el rendimiento académico entre otros aspectos.

Palabras clave

Motivación Académica - Autoeficacia - Ansiedad ante Exámenes - Alumnos Universitarios

ABSTRACT

ACADEMIC MOTIVATION, SELF-EFFICACY AND LEVELS OF COGNITIVE TEST ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS

Social Cognitive theory has coined the construct 'self-efficacy', which refers to an individual's beliefs about their ability to handle environmental demands (Bandura, 1986). Cognitive 'test anxiety' refers to a complex emotional reaction in the context of an exam (Mandler & Sarason, 1952). It is a recurring concern due to occasional failure or poor performance in such task, it involves potential negative self-esteem and social appreciation outcomes, as well as the loss of an expected benefit (Furlan et al, 2010). Self-determination theory indicates that academic motivation is the energy, the persistence and the behavior goals which include intentions and actions (Ryan & Deci, 1985, 2000; Strover, Uriel, Freiberg, Fernandez Liporace, 2015). The present study aims at studying the relations-

hip between academic motivation, self-efficacy and cognitive test anxiety in Psychology and Psychopedagogy students at Universidad del Salvador. It is a descriptive, correlational and transversal study. The sample is made up by 150 students of both sexes. Discussion: the importance of assessing certain psychological variables is highlighted so as to improve students' well-being and academic performance among other aspects.

Keywords

Academic motivation - Self-efficacy - Cognitive test anxiety - University students

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Mandler, G., & Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166-173. [http://dx.doi.org/10.1037/hological Science, 1\(3\), 98-101](http://dx.doi.org/10.1037/hological Science, 1(3), 98-101).
- Furlan, L., Perez, E., Moyano, M. & Cassady, J. (2010). Propiedades psicométricas y estandarización de la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes a la población universitaria argentina. *Evaluar*, 10: 22-31
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Ryan, M.R., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic Contemporary Educational Psychology, 25,54-67. doi 10.1006/ceps.1999.1020
- Strover, J.B., Uriel, F., Freiberg, A., Fernandez Liporace, M.M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate* Vol. 15(1): 69-92.

ENGAGEMENT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO Y UNIVERSITARIO DE ENTRE RÍOS

Schönfeld, Fátima; Tortul, María Candela

Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología Matemática y Experimental - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

El Compromiso Académico es un constructo multidimensional, compuesto por tres dimensiones: Vigor: elevados niveles de energía y resistencia mental; Dedicación: sentido de importancia, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío; y Absorción: estado de concentración y felicidad durante la actividad académica. El presente estudio se propuso establecer si existen diferencias significativas en el engagement entre estudiantes de nivel secundario y universitario. Se trabajó sobre una muestra no probabilística, intencional, conformada por 665 estudiantes, 313 de nivel secundario y 352 de nivel universitario de Entre Ríos. Se utilizó la adaptación argentina realizada por Mesurado, Richaud y Mateo (2015) del Utrecht-Work Compromiso Scale (UWES) en su versión para estudiantes. Los resultados obtenidos (MANOVA) evidencian que el nivel de engagement difiere según el nivel educativo (F de Hotelling(3, 660) = 60,424; $p = .000$). Se observaron diferencias significativas en las tres dimensiones: Vigor (F de Hotelling(1, 662) = 49,298; $p = .000$) Dedicación (F de Hotelling(1, 662) = 152,332; $p = .000$) y Absorción (F de Hotelling(1, 662) = 109,124; $p = .000$). En todos los casos los estudiantes universitarios presentaron mayores niveles que los estudiantes secundarios.

Palabras clave

Engagement Académico - Estudiantes Secundarios - Estudiantes Universitarios

ABSTRACT

ACADEMIC ENGAGEMENT IN SECONDARY AND UNIVERSITY STUDENTS OF ENTRE RIOS

The Academic Engagement is a multidimensional construct, composed of three dimensions: Vigor: high levels of energy and mental resistance; Dedication: sense of importance, enthusiasm, inspiration, pride and challenge; and Absorption: state of concentration and happiness during academic activity. The present study aimed to establish if there are significant differences in the engagement between secondary and university students. We worked on a non-probabilistic, intentional sample, made up of 665 students, 313 of secondary level and 352 of university level of Entre Ríos. We used the Argentine adaptation carried out by Mesurado, Richaud and Mateo (2015) of the Utrecht-Work Compromiso Scale (UWES) in its version for students. The results obtained (MANOVA) show that the level of engagement differs according to the educational level (F (3, 660) = 60,424; $p = .000$). Significant differences were observed in the three dimensions: Vigor (F (1, 662) = 49.298; $p = .000$), Dedication (F (1, 662) = 152.332; $p = .000$) and Absorption (F (1, 662)

= 109,124; $p = .000$). In all cases, university students had higher levels than secondary students.

Keywords

Academic Engagement - Secondary students - University students

BIBLIOGRAFÍA

- Bakker, A.B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269. doi:10.1177/0963721411414534.
- Bakker, A.B., & Leiter, M.P. (2010). Where to go from here: Integration and future research on work engagement. En A.B. Bakker & M.P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Benevides-Pereira, A.M.T., Fraiz de Camargo, D., Porto-Martins, P.C. (2009). *Utrecht work engagement scale, manual en español*. Disponible en: <http://www.schaufeli.com/downloads/tests/Test%20manual%20UWES%20Español.pdf>.
- Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure, as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Contreras, F., & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2(2), 311-319.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mesurado, B., Richaud, M.C., & Mateo, N.J. (2015). Engagement, Flow, Self-Efficacy, and Eustress of University Students: A Cross-National Comparison Between the Philippines and Argentina. *The Journal of Psychology, (en prensa)*, 1-24.
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11, 215-231.
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W.B. (2011). "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255-285.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70. doi:10.1080/10615800802609965.

- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-315.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 464-481. doi: 10.1177/0022022102033005003.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71-92.
- Seligman, M.E. (1999). The president's address. *American Psychologist, 54*, 559-562.
- Sheroff, D.J., & Hoogstra, L. (2001). Continuing motivation beyond the high school classroom. *New Directions for Child and Adolescent Development, 93*, 73-88. doi:10.1002/cd.26.

EDUCACIÓN Y TRABAJO: ORIENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE MUJERES JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

Virgili, Natalia; Cortijo, Claudia Beatriz; Gómez González, María Noelia
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La Psicología de la Orientación se focaliza en la promoción del desarrollo satisfactorio de las trayectorias educativo-laborales de las personas, favoreciendo su inclusión social y bienestar. En la actualidad, se advierte que operan fuertes desigualdades en dichas oportunidades, dependiendo de diversos factores como franja etaria, género y procedencia social. En el marco del proyecto UBANEX "Educación y trabajo: orientación y acompañamiento de las trayectorias educativo-laborales de mujeres jóvenes en situación de vulnerabilidad" se diseñaron talleres de orientación y recursos técnicos informativos específicos con el objetivo de brindar herramientas que permitan elaborar estrategias para la consecución de los estudios y para la inserción laboral. En especial, en mujeres jóvenes en situación de vulnerabilidad. En este trabajo presentaremos la experiencia de implementación de estas actividades así como la evaluación realizada por quienes la protagonizaron. La muestra está conformada por estudiantes de una escuela pública y de un CENS de CABA quienes participaron de dichos talleres. Tanto los análisis estadísticos de las fichas de evaluación como el análisis de contenido de los registros de observación de los talleres nos permiten afirmar la relevancia que estas intervenciones tienen para reflexionar y visibilizar desigualdades así como para construir estrategias que propicien la inclusión social.

Palabras clave

Orientación - Trayectorias educativo-laborales - Mujeres - Vulnerabilidad - Desigualdad

ABSTRACT

EDUCATION AND WORK: GUIDANCE AND ACCOMPANIMENT OF THE EDUCATIONAL-LABOR TRAJECTORIES OF YOUNG WOMEN IN VULNERABLE SITUATIONS

The Psychology of Orientation focuses on the promotion of the satisfactory development of the educational-labor trajectories of people, favoring their social inclusion and well-being. Nowadays, it is noticed that strong inequalities operate in these opportunities, depending on various factors such as age group, gender and social origin. In the framework of the UBANEX project "Education and work: orientation and accompaniment of the educational-labor trajectories of young women in vulnerable situations" orientation workshops and specific informative technical resources were designed with the aim of providing tools to develop strategies for the

achievement of studies and for labor insertion. Especially, in young women in vulnerable situations. In this poster we will present the experience of implementation of these activities as well as the evaluation carried out by those who participated in it. The sample consists of students from a public school and a CENS from CABA who participated in these workshops. Both the statistical analysis of the evaluation sheets and the content analysis of the observation records of the workshops allow us to affirm the relevance of these interventions to reflect and make visible inequalities as well as to build strategies that favor social inclusion.

Keywords

Orientation - Educational-labor trajectories - Women - Vulnerability - Inequality

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. & Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.
- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En J. A. Castorina, D. Aisenson, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Batlle, S., Legaspi, L., Monedero, F., Valenzuela, V., et al. (2007). De la orientación vocacional a la Psicología de la Orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios. En J. A. Castorina, D. Aisenson, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 41-70). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Aisenson, D. & Equipo de Investigación (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. *Anuario de Investigaciones*. Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología UBA. XV, pp 71-80.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., Lavatelli, L., De Marco, M., Moullia, L., Bailac, S., Celeiro, R., Del Re, V. (2010). El estudio y el trabajo en Jóvenes escolarizados. Diferencias por circuito educativo, nivel de escolaridad y sexo. *II Reunión Nacional de investigadores en juventudes de Argentina*. RENIJA. Salta, Argentina.

- Aisenson, G., Legaspi, L., Virgili, N., Vicente Miguelez, V., Valenzuela, V., Czerniuk, R. y Bailac, S. (2017). Trabajo decente: un instrumento para explorar el constructo desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. Memorias del 13º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El trabajo en conflicto. Dinámicas y expresiones en el contexto actual Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Argentina, Buenos Aires. Recuperado de http://www.aset.org.ar/2017/ponencias/17_Aisenson.pdf
- Barometro de la deuda social de la infancia (2010). *La deuda social con la niñez y la adolescencia: magnitud, evolución y perfiles*. Buenos Aires: UCA.
- D'Alessandre, V. (2010). *Adolescentes que no estudian ni trabajan en América Latina. Cuaderno N°4*. Buenos Aires: SITEAL-UNESCO-OEI-IIPE.
- Gallart, M.A. (1997). Educación y trabajo de la mujer: género y estrategia de vida. En Gallart, M.A. & Bertoncetto, R. (Eds) *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: CINTERFOR.
- Boletín de Género del Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial, DGEyEL, SSPTyEL, MTEySS, en base a la EPH (2014).
- OIT (2007). *Trabajo Decente y Juventud. América Latina*. Lima: Publicaciones OIT Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Quattrocchi, P., Virgili, N., Trejo, M., Quintero Vila, P. & Alviso Jimenez, G. (2016). Estrategias de información en orientación: taller Conociendo las profesiones VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. Undécimo Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Noviembre de 2016. Publicado en formato digital.
- Rodriguez, M. (2008). Políticas públicas que contribuyan a la equidad de género: reconocer el problema para decidir cómo abordarlo. *Revista de Trabajo. N° 6*.
- Voirá, A. (2008). ¿Qué empleo para las mujeres? Dilemas, experiencias y desafíos pendientes en América Latina. *Tendencias en Foco. RedEtis*, 8, 1-15.
- Weller, J. (2006). Problemas de la inserción laboral de la población juvenil en América Latina. *Papeles de Población*, 49, 9-36.
- Yannoulas, S. (2005). Perspectivas de género y políticas de formación e inserción laboral en América Latina. *Tendencias y debates N° 4*. Buenos Aires: RedEtis. IIPE-IDES.

FACILITACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO EXPOSITIVO ORAL Y ESCRITO: ROL DE LA PRESENTACIÓN PREVIA DE IDEAS PRINCIPALES Y DE LAS METAS DE LA COMPRENSIÓN

Yomha Cevasco, Jazmin

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Este estudio examinó el efecto de la conectividad causal de los enunciados, la modalidad de presentación de las ideas principales (escucha-lectura), la modalidad de presentación del material (escucha-lectura), y las metas de la comprensión (recuerdo del tema-recuerdo de características del hablante) en el recuerdo de discurso expositivo. Con este fin, se presentó a 65 estudiantes universitarios una sección de un programa de radio de Sociología, y luego realizaron una tarea de recuerdo de ideas principales. A fin de identificar estas ideas, se derivó una Red Causal (Trabasso & Sperry, 1985). Los resultados indicaron que los enunciados que tenían un número alto de conexiones causales eran más recordados que aquellos que tenían un número bajo de ellas. A su vez, la modalidad de escucha ideas principales-escucha material completo dio lugar a un menor recuerdo que la modalidad escucha ideas principales-lectura material completo y lectura ideas principales-lectura material completo. Por su parte, la meta de recuerdo del tema dio lugar a un mejor recuerdo que la de recuerdo de características del hablante. Estos hallazgos destacan la importancia del establecimiento de conexiones causales entre enunciados, la presentación repetida de las ideas principales y las metas de la comprensión para el aprendizaje.

Palabras clave

Ideas principales - Conexiones discursivas - Conectividad causal - Metas de la comprensión

ABSTRACT

FACILITATION OF THE COMPREHENSION OF SPOKEN AND WRITTEN EXPOSITORY DISCOURSE: ROLE OF THE PRESENTATION OF CENTRAL IDEAS AND COMPREHENSION GOALS

This study examined the effect of the causal connectivity of the statements, the modality of presentation of the segment's central ideas (spoken-written), the modality of presentation of the material (spoken-written), and the students' comprehension goals (topic recall-speaker characteristics recall) in the recall of expository discourse. With this aim, 65 college students were presented with an excerpt of a radio program on a Sociology topic, and then performed a recall task. In order to identify these ideas, a Causal Network was derived (Trabasso & Sperry, 1985). Results indicated that those statements that had a high number of causal connections were more often recalled than those that had a low number of them. Also, those statements that had been presented in a spoken central

ideas-spoken materials modality were less often recalled than those that had been presented in a spoken central ideas-written materials and written central ideas-written materials modalities. What is more, the topic recall comprehension goal led to a better performance than the speaker characteristics recall goal. These findings highlight the importance of the establishment of causal connections among statements, the repeated presentation of central ideas and students' comprehension goals for learning.

Keywords

Central ideas - Discourse connections - Causal connectivity - Comprehension Goals

BIBLIOGRAFÍA

- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2008). The importance of causal connections in the Comprehension of spontaneous spoken discourse. *Psychothema*, 20(4), 801-806.
- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2016). The effect of filled pauses on the processing of the surface form and the establishment of causal connections during the comprehension of spoken expository discourse. *Cognitive Processing*, 17(2), 185-194.
- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2017). The importance of causality processing in the comprehension of spontaneous spoken discourse. *Ciencia Cognitiva*, 11(2), 43-45.
- Espin, C.A., Cevasco, J., & van den Broek, P., Baker, S., & Gersten, R. (2007). History as narrative: The nature and quality of historical understanding for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 174-182.
- Ferreira, F., & Anes, M. (1994). Why study spoken language processing? In M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp.33-56). San Diego, CA: Academic Press.
- Fraundorf, S.H., & Watson, D.G. (2011). The disfluent discourse: Effects of filled pauses on recall. *Journal of Memory and Language*, 65(2), 161-175.
- Mouw, J.M., van Leijenhorst, L., Saab, N., Danel, M.S. & van den Broek, P.W. (2017). Contributions of emotion understanding to narrative comprehension in children and adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-16.
- Mouw, J.M., van Leijenhorst, L., Saab, N., Danel, M.S. & van den Broek, P.W. (2017). Contributions of emotion understanding to narrative comprehension in children and adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-16.
- Zwaan, R.A., & Rapp, D.N. (2006). Discourse comprehension. In M. Traxler & A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*, 2nd ed. (pp. 725-764). San Diego, CA: Academic Press.

RELACIÓN ENTRE HABILIDADES COGNITIVAS Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Zambrano, Renato

Universidad Cooperativa de Colombia. Colombia

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue relacionar las habilidades cognitivas con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El desempeño obtenido por los estudiantes colombianos en el área de inglés es bajo, principalmente en la educación media donde el 90% de los estudiantes alcanzó la categoría A1. Partiendo de la preocupación por el bajo desempeño que obtienen los estudiantes colombianos, principalmente en educación media, se planteó la hipótesis de que las habilidades cognitivas de comprensión verbal, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento y memoria de trabajo auditiva se vinculaban significativamente con el aprendizaje del inglés. Para contrastar la hipótesis se realizó un diseño de investigación trasversal en el que se evaluaron 120 estudiantes de la ciudad de Medellín entre 9 y 15 años de edad. Se aplicó la Escala Weschler de Inteligencia para niños (WISC-V) y se recolectó el seguimiento en el área de inglés de sus profesores. Se realizaron análisis de correlaciones y de regresión. Se encontró que los resultados muestran asociación del inglés con memoria de trabajo, memoria de trabajo auditiva y velocidad de procesamiento. Se discute el rol predictor o moderador de estas variables en el aprendizaje del inglés y el rol del psicólogo en este aprendizaje.

Palabras clave

Cognición - Habilidades cognitivas - Aprendizaje del inglés - Memoria de trabajo

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE ABILITIES AND ENGLISH LEARNING AS FOREIGN LANGUAGE

The objective of this work was to relate cognitive skills with learning English as a foreign language. The performance obtained by the Colombian students in the area of English is low, mainly in the secondary education where 90% of the students reached the A1 category. Based on the concern about the poor performance of Colombian students, mainly in secondary education, it was hypothesized that the cognitive skills of verbal comprehension, working memory, processing speed and auditory working memory were significantly linked to learning of English. To test the hypothesis, a cross-sectional research design was carried out in which 120 students from the city of Medellín between 9 and 15 years of age were evaluated. The Weschler Intelligence Scale for Children (WISC-V) was applied and the follow-up was collected in the English area of their teachers. Correlation and regression analyzes were performed. It was found that the results show an association of English with working memory, auditory working memory and processing speed. The predictor or moderator role of these

variables in the learning of English and the role of the psychologist in this learning is discussed.

Keywords

Cognition - Cognitive abilities - English learning - Working memory

BIBLIOGRAFÍA

- Hu, X., Ackerman, H., Martin, J., Erb, M., Winkler S. y Reiterer S. (2012). Language aptitude for pronunciation in advanced second language (L2) Learners: Behavioural predictors and neural substrates. *Journal Brain and Language*, 127, 366-376. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandl.2012.11.006>.
- Nicolay, A. & Poncelet, M. (2013). Cognitive abilities underlying second-language vocabulary acquisition in an early second-language immersion education context: A longitudinal study. *Journal of experimental child psychology*, 115(4), 655-671. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2013.04.002>.
- Rahimi, M. & Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 73-81. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.019.
- Robinson, P. (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*, 17(4), 368-392.
- Youn, S. (2014). Measuring syntactic complexity in L2 pragmatic production: Investigating relationships among pragmatics, grammar, and proficiency. *System*, 42, 270-287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.12.008>.

RESÚMENES

PENSAR EN LOS MÁRGENES

Adinolfi Greco, Sofía

Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este artículo parte de la base de considerar a ciertas prácticas educativas específicas, como la del Consejo de Aula, como una de las posibles formas de producir procesos de transformación subjetiva en el marco de los procesos de escolarización; y pretende profundizar en torno a cuáles son los procesos que se ponen en juego para que los/as adolescentes que habitan la institución escuela puedan resolver aquello que les resulta conflictivo. De esta manera el Consejo de Aula se convierte en un espacio-tiempo que -sostenido por los adultos de la comunidad educativa- permite promover en los/as estudiantes la construcción de herramientas y recursos de pensamiento para el reconocimiento, la interpretación y la elaboración de conflictivas que atraviesan en su experiencia. Se utiliza a modo de ilustración material extraído de acontecimientos en una escuela secundaria de Ciudad de Buenos Aires en los que la investigadora y autora del presente artículo era la psicóloga de la escuela.

Palabras clave

Emancipación - Adolescencia- Transformación - Subjetividad

ABSTRACT

THINK IN THE MARGINS

This article starts from the basis of considering certain specific educational practices, such as the Classroom Council, as one of the possible ways of producing processes of subjective transformation. It also tries to deepen around what are the processes that are put in play so adolescents can solve what they find conflicting. In the same way, the Classroom Council becomes a space-time that - supported by adults within the educational community - allows the students to generate tools and thought resources for the recognition, interpretation and preparation of any of the conflicts they experience. With material illustration purposes, this article used events that took place in a high school in the City of Buenos Aires in which the researcher and author of this article was the school psychologist.

Keywords

Emancipation - Adolescence - Transformation - Subjectivity

BIBLIOGRAFÍA

- Duschazky, S. y Corea, C. *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: ese acto político*. Serie seminarios del CEM. Del estante editorial, 2005.
- Foucault, M. "El sujeto y el poder" en Dreyfus, H. y Rabinow, P.: *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, trad. Rogelio Paredes, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2001.
- Foucault, M. *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*, trad. Horacio Pons, FCE, Buenos Aires, 2008.
- Greco, M.B. *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires. Noveduc, 2012.
- Martínez Boom, A. "¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento?" en Frigerio, G y Diker, G. *Educación: ese acto político*. Serie seminarios del CEM. Del estante editorial, 2005.
- Percia, M. *Inconformidad arte política psicoanálisis*. Lanús. La cebra, 2011.
- Rancière, J. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión, 1996.
- Rancière, J. *El maestro ignorante*. Laertes, S.A. de Ediciones, Barcelona, 2002.

SIMETRÍA EN VÍNCULO NIÑO-ADULTO. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Arias, Patricia; Mansilla, Silvia

Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Unidad Académica Río Gallegos). Argentina

RESUMEN

En una investigación[1] se indagaron las representaciones simbólicas de niños sobre las funciones adultas enseñantes y se elaboró un instrumento de indagación compuesto por nueve láminas con escenas que generan relatos en un diálogo clínico con el entrevistador. Una de las categorías examinadas fue la Simetría-Asimetría en el vínculo, siendo sus principales indicadores el borramiento de las diferencias y la caída de la autoridad. La lámina que corresponde a dicha categoría, muestra una escena del ámbito familiar que resultan en una adultización de niños y una adolescentización de adultos; procura además mostrar la simetría donde otrora hubo asimetría, problematizando el vínculo en un potencial borramiento de las diferencias. Los hallazgos encontrados, revelan una indiferenciación de roles, la paridad y el individualismo generan en los niños aburrimiento, enojo y agotamiento; esos sentimientos son consecuencia de la simetría y del reclamo del ejercicio de la función adulta. Predomina la visualización de dos personajes centrales: padre-hijo y un porcentaje menor ve a dos hermanos. En la totalidad se registran relatos que acentúan la simetría en el vínculo, el desplazamiento de la autoridad y el borramiento de las posiciones subjetivas asimétricas. Manifiestan sentimientos negativos y cuestionamientos, principalmente sobre la posición del adulto.

Palabras clave

Simetría - Asimetría - Vínculo - Representaciones

ABSTRACT

SYMMETRY IN CHILD-ADULT RELATIONSHIP.
RESULTS OF A PSYCHOPEDAGOGICAL INVESTIGATION

In an investigation, the symbolic representations of children about the adult teaching functions were investigated and an investigation instrument composed of nine pictures with scenes that generate stories in a clinical dialogue with the interviewer was elaborated. One of the categories examined was the Symmetry-Asymmetry in the bond, being its main indicators the effacement of the differences and the fall of the authority. The sheet that corresponds to this category, shows a scene of the family environment that result in an adultization of children and an adolescentization of adults; It also tries to show the symmetry where once there was asymmetry, problematizing the link in a potential blurring of the differences. The findings found reveal a differentiation of roles, parity and individualism generate in children boredom, anger and exhaustion; These feelings are a consequence of the symmetry and the claim of the exercise of the adult function. The visualization of two central characters predominates: father-son and a smaller percentage sees two brothers. In the whole, stories are recorded that accentuate the

symmetry in the link, the displacement of authority and the erasure of asymmetric subjective positions. They manifest negative feelings and questions, mainly about the position of the adult.

Keywords

Symmetry - Asymmetry - Relationship - Representations

NOTA

[1] PI-29/A345-1. Secyt.UNPA. 2015-2017

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. "Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica". Paidós. 2009.
- Castorina, J. "Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas". Miño y Dávila. 1988.
- Coronado, M. Padres en fuga, escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias. Noveduc. 2012.
- Janín, B. El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva. 2012. Noveduc.
- Schlemenson, S. (comps). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. 2006. Paidós Educador.
- Winnicott, D. "Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional". Paidós Psicología Profunda. 2002.

LAS TRANSICIONES EN FUTUROS ESTUDIANTES MIGRANTES DE NIVEL SUPERIOR

Arrue Vocos, Gabriela

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

La siguiente presentación corresponde al trabajo final del Programa de Actualización de Psicología de la Orientación (UBA, 2017). El tema que se aborda, abarca una temática frecuente en los jóvenes del interior del país, quienes, al concluir la secundaria, se encuentran con la necesidad de migrar para llevar adelante sus proyectos de estudio y vida. El objetivo fue indagar como los jóvenes vivencian estas transiciones, cuando la migración es condición para poder avanzar en la concreción de sus proyectos. Diversos aportes provenientes del campo de la Psicología de la orientación ponen de manifiesto la incidencia que tienen las transiciones en las vidas de las personas (Aisenson, 2002; Guichard, 2005; Parkes, 1971; Scholssberg, 1995; entre otros), en tanto demandan adquirir mayor autonomía para poder afrontar los cambios que se presentan. (Dupuy, 1998). El presente trabajo tiene una metodología cualitativa, a través del análisis de contenido de entrevistas realizadas con jóvenes dentro de sus procesos de orientación. Las conclusiones ponen de relieve la importancia de instrumentar estrategias de acompañamiento y orientación para que los futuros migrantes, adquieran herramientas que les permitan anticipar y transitar favorablemente los cambios.

Palabras clave

Transiciones - Proyectos de vida - Migración - Universidad

ABSTRACT

TRANSITIONS IN PROSPECTIVE HIGHER EDUCATION MIGRANT STUDENTS

The following presentation corresponds to the final assignment of the Training Program on Counseling Psychology (UBA, 2017). The issue addressed here encompasses a frequent topic among young people from the provinces who, at the end of secondary school, find themselves in need of migrating to carry on with their studies and life projects. The aim is to examine how young people experience these transitions when migration is a condition to further the realization of their projects. Many contributions from the field of Counseling Psychology reveal the incidence of transitions in people's lives (Aisenson, 2002; Guichard, 2005; Parkes, 1971; Scholssberg, 1995; among others), as the demand for autonomy to face the ongoing changes increases with them (Dupuy, 1998). The present work's qualitative methodology proceeds through content analysis of interviews to young people carried out during their counseling process. Conclusions state the importance of implementing counseling and support strategies so that prospective young migrants acquire tools to favorably anticipate and go through the changes they must face.

Keywords

Transitions - Life projects - Migration - University

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007). "Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación". *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. José Antonio Castorina, Diana Aisenson, Nora Elichiry, Alicia Lenzi, Silvia Schlemenson (coords.) Buenos Aires. Editorial NOVEDUC. p 71-95.
- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(2), 155-182.
- Aisenson, D. y Batle, S. (2002). El significado del trabajo para los jóvenes, en Aisenson, D. y otros: *Después de la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Aisenson, D., N. Cortada de Kohan; D. Siniuk; R. Rivarola; J. Schwarcz, J., N. Virgili, (2009). La Orientación Vocacional en las escuelas argentinas: Necesidad de políticas públicas y de nuevas prácticas de orientación. *Anuario de investigaciones*, 16, 137-146.
- Aisenson, D., S. Batlle; G. Aisenson; L. Legaspi; M. Vidondo; D. Nicotra; V. Valenzuela; S. Davidzon; A. Ruiz de Isaac; G. Polastri, y D. Alonso, D. (2006). Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación. *Anuario de investigaciones*, 13, 81-88.
- Arraztoa, M.M. y M. Cortelezzi (2003). "Deconstruyendo y reconstruyendo identidades": Estudio de caso sobre jóvenes migrantes miembros del Centro de Estudiantes Pampeanos en Buenos Aires (C.E.P.E.B.A). III Jornadas de Sociología de la UNLP, 10 al 12 de diciembre de 2003, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6842/ev.6842.pdf
- Cabrera, G. (2016). Programas de apoyo a transiciones académicas del sistema escolarizado en la UNAM. Congresos CLABES, [S.I.], nov. 2016. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/970>
- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y filiación intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas 2007.
- Casullo, M. (1994). El proceso de tomar decisiones, Cap. II, en Casullo-Cayssials *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Cleve de, A. (2012). Comenzar los estudios en una nueva ciudad: Un análisis sobre trayectorias jóvenes que migraron de su ciudad de origen para emprender estudios universitarios en La Plata. III Reunión de la Red de Investigadores sobre Juventud en Argentina. Viedma. 2012.
- Cleve, A. (2016). El lugar de las familias en las migraciones internas de estudiantes hacia La Plata, Argentina: apoyo económico, acuerdos y construcción de redes en Odisea. *Revista de Estudios Migratorios* N° 3, 5 de octubre de 2016. ISSN 2408-445X.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós.

- Ferreira Dos Santos, S.; E. Korolik; G. Jaimsky y S. Schlafman (2013). Migración en adolescentes tardíos: trazando problemáticas. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Gamallo, G. & Nuñez, P. (2013). La "aventura del héroe": proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de Río Negro. *Trabajo y sociedad*, (20), 71-88. Recuperado en 25 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-6871201300100005&lng=es&tlng=es.
- Guichard, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en orientación: fundamentos conceptuales y finalidades sociales. En Aisenson y equipo. *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 37-63
- Jacinto, C. (2002) Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. En De Ibarrola, M. (coord.), *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo, Cinterfor: Herramientas para la transformación N° 18. Pp.67-102.
- Kisilevsky, M. y Velela, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior Argentina*. Buenos Aires: UNESCO Instituto Internacional de planeamiento de la educación.
- Modesto, A., Insúa, I. (1997). El estudiante universitario migrante. Problemáticas y abordajes. Asociación Argentina de Psicoterapia - Depto. Investigación, 1997.
- Pelletier, D. y Dumora, B. (1984). Fundamentos y postulados para una concepción educativa de la orientación. En Pelletier, Bujold et collaborateurs *Pour une approche éducative en Orientation* (27-37). Québec: Gaétan Morin, éditeur. (Traducción para la Cátedra: Dra. Gabriela Aisenson).
- Sacristán, G. (1997) Las transiciones culturales entre ambientes escolares. En Sacristán, G. *La transición a la escuela secundaria*. Madrid: Morata
- Tosi, A., G. Molina; A. Ballerini; A. Buzaglo; E. Tavella; P. Benítez y L. Ruiz, (2005). Procesos migratorios en estudiantes universitarios y su impacto en la subjetividad. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Tosi, A. (2009). Migrar para estudiar. ISSN 1669-8843.Revista cátedra paralela. N°6 - Año 2009.
- Tosi, A. y Ballerini, S. (2007). Entre añoranzas y nuevas experiencias: cambios subjetivos en estudiantes migrantes universitarios. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vírgili, N. (2011). La transición a la vida universitaria. Actas del IV Encuentro Nacional y Latinoamericano sobre el Ingreso a la Universidad Pública. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Mayo de 2011.

LA INJERENCIA DE DIAGNÓSTICOS CLÍNICOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR COMO EFECTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: UN ANÁLISIS DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA ESTRATÉGICA

Azrak, Adrian

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo se indagarán las posibilidades, las consecuencias y los riesgos de la utilización de categorías de diagnóstico clínico como instrumento para garantizar y efectivizar el derecho a la educación de alumnos en dificultades de aprendizaje. Los cambios paradigmáticos en la normativa local e internacional involucran nuevos desafíos al alcance de este derecho en niños, niñas y adolescentes. En este sentido, se dilucidará el papel que juegan los diagnósticos en la normativa educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como requisito previo para el acceso al Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión. Con este objetivo, se analizará el carácter estratégico que asume la Psicología Educacional en el sistema educativo al legitimar un discurso con efectos de normalización de la infancia. Finalmente, se indagarán las posibles consecuencias iatrogénicas -en términos de derecho a la salud y derecho a la identidad- que se derivan de la implementación de determinadas políticas educativas diseñadas para garantizar la inclusión educativa. De esta manera, se visibilizarán las realidades de los alumnos etiquetados con diagnósticos clínicos y las obligaciones del Estado, de los docentes y de las instituciones educativas en su conjunto como agentes promotores de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Palabras clave

Diagnósticos clínicos - Políticas educativas - Psicología Educacional - Derecho a la educación

ABSTRACT

THE INTERFERENCE OF CLINICAL DIAGNOSIS IN SCHOOLS AS AN EFFECT OF EDUCATIONAL POLICIES: AN ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGY OF EDUCATION AS A STRATEGIC DISCIPLINE

In this work we analyse the possibilities, consequences and risks of the use of diagnostic categories as a tool to guarantee and make effective the right to education of students in learning difficulties. Paradigmatic changes in local and international regulations involve new challenges to this right in children and adolescents. In this sense, the appearances of diagnoses in the educational regulations of the Autonomous City of Buenos Aires as a requirement for accessing to the Individual Pedagogical Project for inclusion will be elucidated. With this objective, the strategic character assumed by Educational Psychology in the educational system will be evaluated as it legitimizes a discourse with effects of normalization of child-

hood. Finally, the possible iatrogenic consequences - in terms of the right to health and the right to identity - that derive from the implementation of educational practices for educational inclusion will be investigated. In this way, the realities of students labelled with clinical diagnoses will be shown and the obligations of the State, teachers and educational institutions as agents that promote the rights of children and adolescents will be emphasized.

Keywords

Clinical diagnosis - Educational policies - Educational Psychology - Right to education

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2003). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. México: Perfiles Educativos.
- Castorina, J. et al (2007). Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Buenos Aires: Noveduc.
- Coll, C. (1989). Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación. Barcelona: Editorial Barcanova.
- Elichiry, N. (comp.) (2011). La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención. Diálogos y entrecruzamientos. Buenos Aires: Noveduc.
- Lus, M. (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires: Paidós.
- Moriña Díez, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Organización Mundial de la Salud (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011.
- Ruiz, G. (2012). La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación. Buenos Aires: Eudeba.
- Scioscioli, S. (2015). La educación básica como derecho fundamental: implicancias y alcances en el contexto de un estado federal. Buenos Aires: Eudeba.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO.
- Untoiglich, G. (2013). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires: Noveduc.
- Wettengel, L., Untoiglich, G. & Szyber, G. (2009). Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación. Buenos Aires: Noveduc.

LA ESCUELA MEDIA Y LOS DESAFÍOS DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Barretta, Patricia Carolina; Goyes Andrade, Karla Cristina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo abre la discusión acerca de los sentidos actuales de la escuela secundaria, frente a una perspectiva extendida que diagnostica su “pérdida de sentido” (Dussel, Brito y Núñez, 2007). Así pues se observa que los jóvenes atraviesan situaciones de repitencia y abandono. De igual forma, aparecen inserciones laborales tempranas, precarias e inestables. Todo esto genera una alta predominancia de la incertidumbre en varias esferas de la vida. A partir de ahí, surgen las trayectorias escolares que hacen referencia a “un recorrido, un camino en construcción permanente, un itinerario en situación” (Nicastro, Greco, 2012) y pueden ser teóricas o reales. Por un lado, las trayectorias teóricas están organizadas por niveles, con un tiempo determinado para alcanzar ciertos conocimientos e ingresando dentro de una cronología preestablecida. Por otra parte, las trayectorias reales o no encauzadas no implican un recorrido lineal, y consideran el proyecto, los afectos y las vivencias del estudiante (Terigi, 2007). Por tanto, se piensa en una institución educativa que acompañe las trayectorias reales o no encauzadas, y brinde herramientas que sostengan al joven para que pueda seguir labrando su aprendizaje al finalizar la secundaria.

Palabras clave

Trayectorias educativas - Secundaria - Jóvenes - Paradigma de la Complejidad

ABSTRACT

MIDDLE SCHOOL AND THE CHALLENGES OF SCHOOL TRAJECTORIES
The present work opens the discussion about the current meanings of the secondary school, in front of an extended perspective that diagnoses its “loss of sense” (Dussel, Brito and Núñez, 2007). Thus it is observed that young people go through situations of repetition and abandonment. Equally, appear early labor insertions, precarious and unstable. All of this generates a high prevalence of uncertainty in various spheres of life. From there, school trajectories that refer to “a journey, a path in permanent construction, an itinerary in situation” (Nicastro, Greco, 2012) emerge and can be theoretical or real. On the one hand, the theoretical trajectories are organized by levels, with a set time to reach certain knowledge and entering into a pre-established chronology. On the other hand, the real or not channeled trajectories do not imply a linear path, and consider the project, the affections and the experiences of the student. (Terigi, 2007) Therefore, it is thought of an educational institution that accompanies the real trajectories or not channeled, and provides tools that support the young person so that he can continue working on his learning at the end of high school.

Keywords

Educational trajectories - Middle School - Youth - Paradigm of Complexity

BIBLIOGRAFÍA

- Bendit, R., Hahn, M., & Miranda, A. (2008). *Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1995). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen: Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Santa Fe - Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares (Vol. 27)*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Maddoni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires - Argentina. Paidós.
- Nicastro, S., Greco, B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y Pensamientos en espacios de formación*. Provincia de Buenos Aires - Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Terigi, F. (2004). *La enseñanza como problema político*. FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, cem/Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN JÓVENES DE CONTEXTOS SOCIALES VULNERABLES

Barretta, Patricia Carolina; Goyes Andrade, Karla Cristina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo toma como referencia un proyecto de investigación en desarrollo, en el cual se trabajan las trayectorias educativas de jóvenes en contextos sociales vulnerables, considerando la importancia de comprender y contextualizar el sistema educativo, el cual es atravesado por transformaciones en las relaciones históricas, políticas y sociales. En efecto, los cambios que han ocurrido de manera conjunta e interrelacionada en estas esferas tienen un impacto en la construcción de los proyectos, las trayectorias y la identidad de los jóvenes (Aisenson D. y otros, 2006). Por tanto, se plantea que al iniciar un nuevo período de estudios o trabajo, se presentan momentos de crisis y transición. De ahí que, las figuras de educadores adquirieron protagonismo en la conformación de expectativas de futuro (Aisenson y otros, 2012), pues se enfocan en el camino que los jóvenes atraviesan para llegar y no sólo en el producto final, considerando sus decisiones, sus acciones y la manera en la que se forja su identidad. Por ello, es menester acompañar a los jóvenes en estas transiciones, vehiculizando las herramientas que les permitan construir y fortalecer su identidad, a partir una mirada multidimensional e interdisciplinaria que incluya el contexto, la historia y la subjetividad.

Palabras clave

Trayectorias educativas - Identidad - Transición - Proyecto

ABSTRACT

EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN YOUNG PEOPLE OF VULNERABLE SOCIAL CONTEXTS

The present work takes as a reference a research project in development, in which the educational trajectories of young people in vulnerable social contexts are worked, considering the importance of understanding and contextualizing the educational system, which is crossed by transformations in historical, political and social relations. In effect, the changes that have occurred in a joint and interrelated way in these spheres have an impact on the construction of the projects, the trajectories and the identity of the young people (Aisenson D. y otros, 2006). Therefore, it is proposed that when starting a new period of studies or work, there are moments of crisis and transition. Hence, the figures of educators acquire prominence in the shaping of future expectations (Aisenson y otros, 2012) they focus on the path that young people go through to reach and not only in the final product, considering their decisions, their actions and the way in which their identity is forged. Therefore, it is necessary to accompany the young people in these transitions, conveying the tools that allow them to build and strengthen their identity, from

a multidimensional and interdisciplinary perspective that includes context, history and subjectivity.

Keywords

Educational trajectories - Identity - Transition - Project

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D., Batlle, S., Aisenson, G., Legaspi, L., Vidondo, M., Nicotra, D., Valenzuela, V., Davidzon, S., Ruiz de Isaac, A., Polastri, G., Alonso, D. (2006). Desarrollo Identitario de los Jóvenes y Contextos Significativos: Una perspectiva desde la Psicología de la Orientación. Anuario de Investigaciones, vol. XIII, 81-88.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Moulia, L., Lavatelli, L., Bailac, S., Czerniuk, R., De Marco, M., Tripodi, F., Cura, T. (2012). Construcción de trayectorias educativas y anticipaciones de futuro en jóvenes vulnerables. En Actas de la III Reunión Nacional de investigadoras/es en juventudes de argentina. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes. Red Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina (RENIJA) y Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) de la Universidad Nacional del Comahue.
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares (Vol. 27). Ediciones Paidós Iberica.
- Jacinto, C., & Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: UNESCO-IPE; Santillana, 2007.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

APRENDIENDO Y ENSEÑANDO CON TIC

Bañuls Campomar, Gabriela

Universidad de la República Oriental del Uruguay - Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Uruguay

RESUMEN

Las nuevas formas de acceder a la información dadas por los desarrollos telemáticos no solo reformulan el rol del docente, otro centrado en la transmisión de información, sino que, además, instauran para ellos, la necesidad de aprender sobre su uso con intención pedagógica. El desempeño de ambos aspectos, el rol docente y la necesidad de aprender a usar las TIC, están estrechamente vinculados con la identidad profesional y la identidad de aprendiz. La segunda refiere a la auto percepción que tienen de sí mismos como aprendices. En la ponencia, manifestamos nuestra crítica al paradigma tecnológico como promotor de innovación educativa y fundamentamos desde la psicología socio-constructivista, la centralidad del docente para ello. Con viñetas de investigación vinculadas al Plan Ceibal de Uruguay, argumentamos la importancia de contar con dispositivos específicos de formación en TIC para docentes. Así mismo, que estos han de trabajar sobre los impactos en la subjetividad que ello conlleva. Terminamos proponiendo a la reflexión sobre el constructo de identidad de aprendiz como estrategia para tramitar esos impactos.

Palabras clave

Formación docente - Subjetividad - Identidad de aprendiz

ABSTRACT

LEARNING AND TEACHING WITH TIC

The new ways of accessing the information given by telematic developing countries not only reformulate the role of the teacher, but also, establish for them, the need to learn about its use with the pedagogical intention. The performance of both aspects, the teaching role and the need to learn how to use ICT, are closely linked with professional identity and learner identity. The second reference to the self-perception they have of themselves as apprentices. In the paper, we expressed our criticism of the technological paradigm as promoter of educational innovation and based on socio-constructivist psychology, the centrality of the teacher for it. With research vignettes linked to the Plan Ceibal of Uruguay, we argue the importance of having specific ICT training devices for teachers. Likewise, they have to work on the impacts on the subjectivity that this entails. We finish by proposing to reflect on the learner identity construct as a strategy to process those impacts.

Keywords

Teacher training - Subjectivity - Learner identity

BIBLIOGRAFÍA

- Angeriz, E., Da Silva, M. Bañuls, G. (2017). Estudio sobre la fase piloto de inclusión de tablets en educación inicial y primaria en Uruguay en el marco del Plan Ceibal. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2) pp. 223-238 Recuperado de: <http://relatec.unex.es/article/view/2808/2126>
- Bañuls, G. (2011). *Una laptop por niño/OLPC en el espacio áulico. Inclusión de la conectividad a las prácticas educativas. Procesos de subjetivación en docentes y estudiantes, estudio de caso: escuela 268, 6º año, turno simple; Ciudad de la costa, 2009*. Tesis de Maestría. Universidad de la República Oriental del Uruguay. Uruguay. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4689>.
- Bañuls, G. (2013) Sociedad de la información. La educación en contexto geoeo-histórico. En Baez, M. y García, M. (Comp) (2013) *Aportes para (re) pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*. (pp. 119-143). Montevideo, Uruguay: FLACSO Uruguay.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), pp. 193-224. Recuperado de: <http://www.karger.com/Article/Abstract/94368>
- Carlucci, L., & Seibel, C. (2016). University, accessibility and new technologies. An assessment of experience in educational innovation in the specialized translation. *DIM*, 33. pp. 1-16. Recuperado de: <http://dimglobal.net/revistaDIM33/DIMAR33traduccion.htm>
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.). *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital*. (pp. 156-170) Barcelona, España: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/AprendizajeEducacionSociedadDigital.pdf>
- Coll, C. (2013) El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 2013, 219(1), pp. 31-36.
- Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2008). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En Coll, C y Monereo, C. (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* pp. 299-320. Madrid. Marota.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. En E. Barberà, T. Mauri y J. Onrubia (Eds.) *La calidad educativa de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 47-62). Barcelona: España. Graó.
- Duer, C. (2015). Diálogos del SITEAL. Conversación con María Teresa Lugo. SITEAL. UNESCO. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_lugo.pdf
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5(5), pp. 59-68. Recuperado de: <http://www.catedraunesco.es/publicaciones-y-conferencias/14-bolonia-y-las-tic-de-la-docencia-10-al-aprendizaje-20.html>
- Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a spciocultural approach to how people recogniz and construct themselves as learners*. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona. España. Recuperado de: <http://grintie.psyed.edu.es/producciones/index.php?idioma=ES&campo=ANO&orden=DESC,%20AUTOR%20ASC#inline-3>

- Frank, K.A. y Zhao, Y. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), pp. 807-840. Recuperado de: <http://aer.sagepub.com/content/40/4/807>
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Red global de aprendizaje*. Uruguay: Pearsons.
- Justiniano, B. (2015). *Innovación como actividad docente. Una aproximación sociocultural a la comprensión de los procesos de innovación*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. España.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: España. Graó.
- Pittaluga, L., Rivero, M., Rivoir, A. (2010). *El Plan CEIBAL: impacto comunitario e inclusión social. Observa TIC*. Facultad de Ciencias Sociales, CSIC, Universidad de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de: <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/04/Informe-Final-CEIBALinclusi%C3%B3n-social-Rivoir-Pittaluga.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado, 1-17. Recuperado de: <https://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:La+identidad+docente#2>
- Zorrilla, V. (2015). El triángulo pedagógico redimensionado. *Educación y tecnología en el Uruguay. Una mirada desde la investigación*. (2015) Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. (pp. 119-154). Recuperado de: <http://ie.ort.edu.uy/publicaciones>

PRÁCTICAS DOCENTES SUBJETIVANTES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL: VIÑETAS DE DESAFÍOS COTIDIANOS

Bearzotti, Valeria; Ronchese, Cristina Mariel; Yorlano, María Laura
Universidad Nacional de Rosario. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este escrito surge de la Investigación “Función subjetivante de la escuela primaria y la práctica docente en contextos actuales de vulnerabilidad psicosocial” acreditada en la Facultad de Psicología, U.N.R. Nos proponemos indagar, recuperar y revalorizar aquellas prácticas subjetivantes que las/os docentes sostienen en su trabajo, en contextos de vulnerabilidad psicosocial. Como marco teórico referencial tomamos el psicoanálisis y otras disciplinas de perspectiva crítica. La metodología es cualitativa, siguiendo el modelo de la investigación-acción. Asistimos a una época de contundentes cambios socioeconómicos y políticos. Se evidencia un incremento de niños/as en situación de vulnerabilidad social y fragilidad psíquica. La escuela tiene el desafío de seguir siendo una institución generadora de lazos en dicho contexto. Pensamos a la escuela como la institución secundaria privilegiada para la producción de subjetividad. En el marco de los dispositivos implementados, encontramos discursos docentes impregnados de preocupación respecto del abordaje de ciertas situaciones y manifestaciones de alumnos/as. Redunda cierta idea de no lograr responder a las necesidades y expectativas de los mismos. Nuestra apuesta consiste en promover cierta producción colectiva de conocimiento, revalorizar y potenciar las prácticas docentes que posibiliten el surgimiento del sujeto y propiciar la construcción de tales prácticas, allí donde se encuentren con dificultades.

Palabras clave

Prácticas docentes subjetivantes - Vulnerabilidad psicosocial - Niños/as

ABSTRACT

SUBJECTIVE TEACHING PRACTICES IN CONTEXTS OF PSYCHOSOCIAL VULNERABILITY: VINEYARDS OF DAILY CHALLENGES

This paper arises from the research “Subjective function of primary school and teaching practice in current contexts of psychosocial vulnerability” accredited at the Faculty of Psychology, U.N.R. We intend to investigate, recover and revalue those subjective practices that teachers hold in their work, in contexts of psychosocial vulnerability. As a theoretical frame of reference, we take psychoanalysis and other critical perspective disciplines. The methodology is qualitative, following the model of action research. We are witnessing an era of strong socio-economic and political changes. There is evidence of an increase in children in situations of social vulnerability and mental fragility. The school has the challenge of remaining a bond-generating institution in that context. We think of the

school as the privileged secondary institution for the production of subjectivity. Within the framework of the implemented devices, we find teaching discourses impregnated with concern regarding the approach of certain situations and student manifestations. Insists some idea of not being able to respond to the needs and expectations of them. Our bet is to promote certain collective knowledge production, revalue and enhance teaching practices that enable the emergence of the subject and promote the construction of such practices, wherever they are with difficulties.

Keywords

Subjective teaching practices - Psychosocial vulnerability - Children

BIBLIOGRAFÍA

- Barcalá, A. (2013) Sufrimiento psicosocial en la niñez: el desafío de las políticas en salud mental; en *Revista Actualidad Psicológica* N° 416. Bs. As: Actualidad Psicológica Editora.
- Bearzotti, V., Ronchese, C., Yorlano, M.L. (2013) “Juego simbólico, filiación y función subjetivante de la escuela en niños con diagnóstico de deficiencia cognitiva”, ponencia dictada en el V CONGRESO INTERNACIONAL DE INVEST. Y PRACTICA PROF. EN PS. Fac. de Psicología, UBA. Publicación en actas del congreso (CD).
- Bleichmar, S. Entrevista: Empujar la barrera de lo posible., en *Revista El Monitor de la Educación*, Año 2, n° 3
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar. De la apuesta de límites a la construcción de legalidades*. Bs. As, Argentina: Noveduc.
- Bleichmar, S. (2010). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía Ed. 2° ed.
- Bleichmar, S. (2005). “Modos de concebir al otro”. En *Revista El Monitor de la Educación*. N° 4 - 5° Época. Septiembre de 2005. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bloj, A., Maschio, A.I. y Musumano, A. (comps.) (2009). *El revés del reino: Experiencia de investigación. La literatura infantil como recurso subjetivante*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Bloj, A., Ocariz, M. Texto inédito: “Ayúdame a mirar. Las funciones parentales como mediatizadas de la realidad.” Departamento de Niños Instituto Philippe Pinel.
- Cordie, A. (2007). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Bs. As, Argentina: Nueva Visión.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Flesler, A. (2011). La escuela, el niño y los síntomas del sujeto. *Revista Actualidad Psicológica. Dificultades en la escuela* N° 396, Bs. As., Argentina.

- Janin, B. (2012). *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc 1ª reimp.
- Meirieu, P. (2008). Educar en la incertidumbre. *El Motinor Educación*. En www.me.gov.ar/curriform
- Menin, O. (Comp.) (2004). *Aulas y psicólogos: la prevención en el campo educativo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ronchese, C. (2014). "Literatura para niñ@s y función subjetivante del docente en los escenarios educativos actuales", Publicación en *Actas del V Congreso Argentino de Psicología (CD)*. Calafate: Fepra.
- Rosbaco, I. (2005). La función subjetivante en la escuela. Propuesta para una reflexión crítica de la función subjetivante en contextos de vulnerabilidad social (Inédito). Encuentro Distrital, Distrito Escolar 19ª. Escuela N° 14- Av. Rabanal 2751. Bs. As. 14/12/2005.

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE OBTENIDO MEDIANTE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN ALUMNOS DE PSICOLOGÍA

Benatuil, Denise
Universidad de Palermo. Argentina

RESUMEN

La formación práctica de un estudiante universitario es de gran relevancia tanto para el desempeño de la profesión como para su desarrollo personal y académico (1,2). Los estudiantes en las prácticas se apropian del repertorio cultural, ya que no solamente se aprenden conocimientos y procedimientos de su profesión, sino que se apropian de otros aspectos de la vida profesional, como son las relaciones interpersonales, los aspectos organizacionales, de la identidad y éticos (3,4). Objetivo: Analizar la valoración de la experiencia de aprendizaje realizada en las prácticas externas en alumnos de la Licenciatura en psicología. Muestras: Estuvo conformada por 95 estudiantes de psicología de una Universidad de gestión privada. Instrumento: se diseñó una encuesta semi-estructurada, para relevar las opiniones sobre el aporte de las prácticas externas en su formación. Resultados: El 97% de los alumnos señala que las prácticas le permitieron articular teoría -práctica, el 48% menciona que le han posibilitado resignificar conocimientos que ya había adquirido en materias de la carrera. Conclusiones: La inclusión de los alumnos en la práctica externas desde los inicios de la carrera debe ser un componente fundamental para formar psicólogos capaces de responder a las complejas demandas del mundo actual.

Palabras clave

Prácticas externas - Psicología - Estudiantes

ABSTRACT

EVALUATION OF THE LEARNING CARRIED OUT BY STUDENTS OF PSYCHOLOGY DEGREE IN EXTERNAL PRACTICES

The practical training of universities student is great relevance both for the performance of the profession and for personal and academic development (1). The students in the practices appropriate the cultural repertoire, which are not dedicated to the knowledge and procedures of their profession, but appropriates other aspects of professional life, such as interpersonal relationships, organizational aspects, identity and ethics (2). Objective: To analyze the learning experience evaluation, carried out by students of Psychology Degree in external practices. Samples: It consisted of 95 psychology students from a private management university. Instrument: a semi-structured survey was designed to gather opinions on the contribution of external practices in their training. Results: 97% of the students indicate that the practices allowed the articulation theory -practical, the 48% that have made it possible to resignify the knowledge that had already acquired in the subjects of the career. Conclusions: The inclusion of students in the practice from

the beginning of the career must be a fundamental component for those who can respond to the demands of today's world.

Keywords

External practices - Psychology - Student

BIBLIOGRAFÍA

- Correa, D., & Weiss Horz, E. (2017). Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional. *Perfiles educativos*, 39(155), 20-37. Evaluation of the learning obtained through external internships in Psychology students
- Domínguez Rey, J., Merino Madrid, H., Moreno Martín, F., González Barrón, R., Sánchez García, J. y Vera Martínez, J. (2007). El Practicum de Psicología en el Espacio Europeo de Educación Superior. Nino-Centro de Impresión Digital.
- Raposo, M., & Zabalza, M. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum. *Revista de Educación*, 354, 17-20.
- Rodríguez, F., & Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles educativos* 35 (140) 82-99.

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICO-FORMATIVA: LA IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA PARA LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Budich, Paula; Damiani, Raúl; Schiavello, María Gabriela
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este trabajo expone algunas reflexiones sobre la experiencia que se implementó en la cátedra de Psicología y Epistemología Genética en la que se favoreció la construcción de procedimientos para la adquisición de herramientas metacognitivas orientadas a la alfabetización académica.

Palabras clave

Alfabetización académica - aprendizaje significativo - TIC

ABSTRACT

THE IMPORTANCE OF ACADEMIC LITERACY IN THE TRAINING OF PSYCHOLOGY STUDENTS: A DIDACTICAL AND FORMATIVE EXPERIENCE

This paper presents some thoughts about an experience implemented in Genetic Psychology and Epistemology chair, which promoted the construction of procedures for the acquisition of metacognitive tools intended for academic literacy.

Keywords

Academic literacy - Meaningful learning - CITs

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. et Hanesian, H. (1980). *Psicología educacional*. Traducción para el portugués, de Eva Nick et al, de la segunda edición de *Educational psychology: a cognitive view*. Río de Janeiro: Interamericana.
- Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, Vol. 6, núm. 20, enero-marzo, pp. 409-420. Universidad de los Andes. Mérida Venezuela.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005). Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Avances, nuevos desarrollos e integración regional", Tomo I, pp. 181-185. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Publicado en el marco del 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires el 2,3 y 4 de mayo de 2003 en las XIII Jornadas Internacionales de Educación. Disponible en la web de la Facultad de Psicología UBA.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*. Artículos arbitrados. Año 8 n° 26.
- Carlino, P., Estienne, V. (2004). "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva", *Uni-pluri/versidad*, Vol. 4, N° 3, pp. 9-17.
- Carlino, P. (2002). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Comunicación libre en el 3º encuentro la universidad como objeto de investigación, Dpto. de Sociología, Universidad Nacional de la Plata.
- Carlino, P. (2002) Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Ponencia invitada en el Panel sobre "Enseñanza de la escritura", Seminario Internacional de Inauguración Subsele Cátedra UNESCO Lectura y escritura: nuevos desafíos, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Cassany, D. (2006) *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires Paidós
- Irigoyen, J.J., Yerith Jiménez, M., Acuña, K.F. (2008). Análisis de la competencia lectora en estudiantes universitarios. Notas: boletín electrónico de investigación de la Asociación Oaxaqueña de psicología. vol. 4. número 1. 2008. pág. 84-96.
- Litwin, E. (2003). Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación. Entrevista en el portal Educ.ar del Estado Argentino. <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/edith-litwin-los-desafios-y-lo.php>.
- Rivière, A. *Objetos con mente*. Madrid: Alianza, 1991.
- Scarano, E.R. (2004). "Manual de Redacción de Escritos de Investigación". Buenos Aires: Macchi.
- Solá Villazón, A. y De Pauw, C. (2004). La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto N° 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Scardamaglia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Sommers, N. (1982). Responding To Student Writing, *College Composition and Communication*, 33, N° 2, pp. 148-156
- Stevenson, M. (2000). "Putting 'literacy' into 'tertiary literacy': The importance of situating the concept of tertiary literacy in the discourse of literacy". En *Lens on Literacy*. Actas de la Australian Council for Adult Literacy Conference, 21-23 setiembre. Perth, Western Australia, ACAL.

APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN PSICOLOGÍA

Colanzi, Irma

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en metodología de la investigación en Psicología presentan diversas dificultades. En tal sentido, desde la asignatura Seminario Psicología Experimental, nos propusimos desarrollar una serie de relevamientos técnicos con un grupo de 70 estudiantes a través de actividades en el contexto áulico y con el uso de redes sociales (Facebook). El objetivo fue analizar los obstáculos que los/as estudiantes identifican en el aprendizaje del proceso de investigación científica y en la formulación de una propuesta de investigación. A lo largo de la cursada de la materia se incorporaron de manera transversal aspectos vinculados con el pensamiento abismal y las críticas a la lógica extractivista y colonial de la producción de conocimiento científico. Asimismo, uno de los ejes transversales clave fue la incorporación de los aportes de la epistemología feminista en relación con las diferencias entre hecho y valor, y técnicas de recolección de datos específicas: entrevistas, testimonios, historias de vida. En la cursada se incorporaron modelos de diseño de investigación-acción como una operación que permite deconstruir los modelos extractivistas de hacer ciencia y promueve el vínculo entre la ciencia y las problemáticas sociales específicas que identifican los sujetos conocidos.

Palabras clave

Pensamiento abismal - Metodología de la investigación - Psicología - Feminismo

ABSTRACT

ABYSMAL THINKING RESEARCH METHODOLOGY PSYCHOLOGY FEMINISM

The teaching and learning processes in research methodology in Psychology present several difficulties. In this sense, from the subject Experimental Psychology Seminar, we set out to develop a series of technical surveys with a group of 70 students through activities in the classroom context and with the use of social networks (Facebook). The objective was to analyze the obstacles that the students identify in the learning of the scientific research process and in the formulation of a research proposal. Throughout the course of the subject, aspects linked to abysmal thinking and criticisms of the extractive and colonial logic of the production of scientific knowledge were incorporated transversally. Likewise, one of the key transversal axes was the incorporation of the contributions of the feminist epistemology in relation to the differences between fact and value, and techniques of collecting specific data: interviews, testimonies, life stories. In the course, action-research design models were incorporated as an operation that allows the deconstruction of extractive models to do science and promotes

the link between science and the specific social problems identified by known subjects.

Keywords

Abysmal thinking - Research methodology - Psychology - Feminism

BIBLIOGRAFÍA

- Araya, M.J. (2015). Capítulo 20 La antropología social desde la investigación participativa junto a las parteras Compitch. En AAVV. *Prácticas otras de conocimiento (s). Entre crisis, entre guerras*. México: jokolawad indeed. Comisión Editora retos.
- Betancourt Maldonado, L.J. y Escobar Serrano, M.C. (2016). Investigación - Acción. Una reflexión desde la Organización social del cuidado de niños y niñas en Cali - Colombia en el marco de la política de O a Siempre. *Derecho y Ciencias Sociales*. Abril 2016. N° 14. (Semillero de investigadores/as con perspectiva de género Instituto de Cultura Jurídica, FCJyS.UNLP) pp 26 -61. ISSN 1852-2971. Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJ y S. UNLP. <https://revistas.unlp.edu.ar/dcs/article/view/2610/2426>.
- Bidaseca, K. (2009). "Mujeres blancas buscando salvar a las mujeres color café de los hombres color café." O reflexiones sobre desigualdad y colonialidad desde el feminismo poscolonial". En CLACSO "Cultura y Poder".
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los Estudios (Pos) coloniales en América latina*. Buenos Aires: Ed. SB.
- Cano, V. (2015). La lengua de la investigadora. Subjetividad lesbiana y academia. En Cano, Virginia. *Ética tortillera. Ensayos en torno al ethos y la lengua de las amantes*. Buenos Aires: Madreselva.
- Colanzi, I., Del Manzo, B. (2017). Modos de habitar el barrio: territorio de disputa y agencia colectiva. *Revista Temas de Anuario en Psicología*. Volumen 3, Año 2017, ISSN 2525-1163.
- Corona Berkin, S., Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Crenshaw Williams, K. (2012). Cartografiando los márgenes Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En R. Platero Méndez (Ed.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.
- De Sousa Santos, B. (2006). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes.
- Flores, F. (2016 a). Experiencia vivida, género y VIH. Sus representaciones sociales. Mérida: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flores, F. (2016 b). Participación de las mujeres en la pesca: nuevos roles de género, ingresos económicos y doble jornada. *Sociedad y Ambiente*, año 4, vol. 1, núm. 9, noviembre de 2015-febrero de 2016, ISSN: 2007-6576, pp. 121-141.
- Kemmis, S., Mctaggart, R. (2011). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En Denzin, N. Lincoln, Y. *Manual de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

- Leyva, X. y Speed, S. (2008). "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor" en Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (Coordinadoras) *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de colabor.* México D.F., CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala, pp. 34-59.
- Pérez Daniel, R. (2012). *Entre voces: metodologías horizontales en Ciencias Sociales.* En Corona Berkin, S. Kaltmeier, O. *El diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales.* Barcelona: Gedisa.
- Quijano, A. (2003). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.* En Lander, E (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO.
- Rufer, M. (2012). *El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial.* En Corona Berkin, S. Kaltmeier, O. *El diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales.* Barcelona: Gedisa.
- Vargas, V. (2015). Capítulo 21 *Itinerario de otros saberes.* En En AAVV. *Prácticas otras de conocimiento (s). Entre crisis, entre guerras.* México: jokolawad indeed. Comisión Editora retos.
- Varsavsky, O. (2013). *La política como clave de abordaje epistemológico.* En Rivera, S. (Coord.). *Alternativas epistemológicas. Axiología, lenguaje y política.* Buenos Aires: Prometeo.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1999). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

DESAFÍOS DE LA CLÍNICA: ESTRATEGIAS EN EL TRATAMIENTO DE PÚBERES CON PROBLEMAS DE SIMBOLIZACIÓN

Contrafatti, Liliana; Casaburi, Liliana María; Benavidez, María De Los Milagros
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo el análisis de ejes significativos del proceso de tratamiento de un paciente púber con problemas de simbolización. El abordaje se enmarca en el tratamiento psicopedagógico y el espacio de reflexión para padres de los pacientes, ambos se brindan en el Servicio Asistencial de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA. Se pretende desarrollar las estrategias clínicas que se implementan pensando en la creciente complejidad de los modos de presentación del padecimiento psíquico y en función de los cambios de posicionamiento subjetivo de cada paciente en cada momento del tratamiento. Asimismo, el trabajo con los padres del paciente reviste determinados obstáculos que se manifiestan en el encuadre, como así también, en problemáticas específicas de distorsión de la ley y el orden en tanto transmisión del ejercicio de las funciones parentales. La fragilidad de las adquisiciones cognitivas y la precariedad con que en ocasiones se despliegan los procesos de simbolización en los púberes que atendemos, exigen del terapeuta una apertura a modos de intervención novedosos que deben ser revisados y reformulados.

Palabras clave

Problemas de simbolización - Tratamiento psicopedagógico grupal - Pubertad - Transmisiones parentales

ABSTRACT

CHALLENGES OF THE CLINIC: STRATEGIES IN THE TREATMENT OF PUBES WITH SYMBOLIZATION

The present work has as an objective the analysis of significant axes of the process of treatment of a pubertal patient with problems of symbolization. The approach is part of the psychopedagogical treatment and reflection space for parents of patients, both are provided in the Clinical Psychopedagogy Care Service of the Faculty of Psychology of the UBA. The aim is to develop the clinical strategies that are implemented thinking about the increasing complexity of the modes of presentation of the psychic condition and in function of the changes of subjective positioning of each patient at each moment of the treatment. Likewise, the work with the parents of the patient has certain obstacles that appear in the frame, as well as, in specific problems of distortion of the law and order as transmission of the exercise of parental functions. The fragility of cognitive acquisitions and the precariousness with which symbolization processes sometimes unfold in the pubescents we serve require the therapist to open up to novel intervention methods that must be revised and reformulated.

Keywords

Problems of symbolization - Group psychopedagogical treatment - Puberty - Parent transmissions

BIBLIOGRAFÍA

- Schlemenson, S., Wettengel, L., Wald, A., Álvarez, P., Cabito, S., Bo, M.T., Cantú, G., Di Scala, M., Meza, A., Untoiglich, G., Cipriano, M., Erbart del Campo, M., Kornblit, C. (2008). *Niños que no aprenden* - 1ª edición - 5ª reimpresión - Buenos Aires - Paidós.
- Schlemenson, S., Cantú, G., DiScala, M., Pereira, M., Prol, G. (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas* - 1ª edición - Buenos Aires - Paidós.
- Schlemenson, S. (2010). *Proceso de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico*.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo* - 1ª edición - Buenos Aires - Eudeba.
- Schlemenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar* - 1ª edición - Buenos Aires - Mandioca.
- Wald, A. (2010). *Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niños* *Acta Psiquiátrica Am Lat.*
- Wettengel, L. y Prol, G. (2006). *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc, Wettengel, L. y Prol, G. (2009). *Clínica psicopedagógica y alteridad*. Buenos Aires: Noveduc.

LA FUNDACIÓN DEL SUJETO ÉTICO: TRABAJO EDUCATIVO, IMPASSES Y POTENCIACIÓN

Corvera, Gustavo; Mazú, Adamna Yain

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Se retoman experiencias de trabajo en el primer ciclo de una escuela secundaria del Gran La Plata con poblaciones vulnerabilizadas. Conforman una aproximación preliminar al campo en el desarrollo de dos proyectos de tesis en el área educacional (UBA y UNLP) y material de trabajo de una investigación en curso: Aprendizaje expansivo y construcción de sentidos de con-vivencia en entramados de extensión universitaria en escuelas (UNLP, proyecto I+D, Bional 2018). El agotamiento del dispositivo escolar en la construcción de modos de reconocimiento y respeto del semejante, condujo a la pregunta por las condiciones de fundación del sujeto ético. Se efectuaron observaciones, entrevistas semidirigidas, se administraron cuestionarios, y realizaron talleres y jornadas docentes. La aproximación de tipo cualitativo supuso atravesar un proceso interactivo (con sus incertidumbres) en el que la actividad sufrió re-direccionamientos que permitieron nuevos descubrimientos. Se construyó una caja de herramientas que abreva en el enfoque socio-cultural en psicología, la educación popular y algunas aproximaciones pedagógico-filosóficas de la mano de Philippe Merieu, Humberto Maturana y Baruch Spinoza, entre otros. En este recorrido se avisaron los impasses que supone la fragmentación del trabajo educativo y su potenciación por el fortalecimiento de la acción colaborativa y la reflexión crítica.

Palabras clave

Trabajo colaborativo - Reflexión crítica - Sujeto ético - Potenciación

ABSTRACT

THE FOUNDATION OF THE ETHICAL SUBJECT: EDUCATIONAL WORK, IMPASSES AND EMPOWERMENT

It is about work experiences in the first cycle of a high school in Gran La Plata with vulnerable populations as a preliminary approach to the field in the development of two thesis projects in the educational area (UBA and UNLP) and the work material of an ongoing research: Expansive learning and construction of senses of co-experience in university extension intertwined networks in schools (UNLP, Research & Development Project, Biennial 2018). The exhaustion of the school device in the construction of ways of recognition and respect of the other, led to the question about the conditions for the foundation of the ethical subject. Observations, semi-guided interviews, questionnaires administered, workshops and teacher part-time encounters were developed. The qualitative approach involved going through an interactive process (with its uncertainties) in which the activity underwent re-directionings that allowed new discoveries. The socio-cultural approach in Psychology, popular education and some pedagogical-philosophical approaches

by Philippe Merieu, Humberto Maturana and Baruch Spinoza, among others, are part of the theoretical framework. In this way, the impasses of the fragmentation of educational work and its empowerment through the strengthening of collaborative action and critical reflection were noticed.

Keywords

Collaborative work - Critical reflection - Ethical subject - Empowerment

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T.W. (1998). Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Edición de Gerd Kadelbach. Traducción de Jacobo Muñoz. Colección: PEDAGOGÍA, Raíces de la memoria. EDICIONES MORATA, S.L.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (pp. 23-69). Buenos Aires: Noveduc.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. Cap. 4. En N. Elichiry (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. (pp. 61-80) Buenos Aires. Manantial.
- Chaiklin, S. (2001). Comprensión de la práctica científico-social de Estudiar las prácticas, en Chaiklin, S. y Lave J. (2001) (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1997). *Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social en Los dominios del Hombre: Las Encrucijadas del Laberinto*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.
- Engeström, Y., Brown, K., Engeström, R. y Koistinen, K. (1992). *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad*, en Middleton D. y Edwards D. (comps) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Buenos Aires: Paidós.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X. (2013). "Violencias en la escuela. Interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores", en Erausquin C., Bur R. (comps) "*Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*". Proyecto Editorial.
- Espinoza, Baruch De (2012). *Ética*. Buenos Aires: Ed. Agebe.

- Freire, P. (2005). "Pedagogía de la liberación" -2ª ed. - México: Siglo XXI. Editores S.A. de C.V. Traducción de: Jorge Mellado.
- Guattari, F. (2006). "Glosario de esquizoanálisis" en: *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid Ediciones Traficantes de sueños.
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Meirieu, P. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* (pp. 93- 107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Narodowski, M. (2013). *Hacia un mundo sin adultos. Infancias hiper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. Actualidades Pedagógicas* (62), (pp.15-36).
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. 1ª parte: "Conocimiento profesional y reflexión desde la acción". *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Bs. As., Paidós.
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo & M.
- Trujillo, J. (1998). Trabajo en equipo, una propuesta para los procesos de enseñanza - aprendizaje. *Brasilia, IV Congreso RIBIE*.
- Poggi, Educación y políticas sociales. *Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPEUnesco.
- Puiggrós, A. (2017). Nota de opinión: "No es sólo contra los docentes, es contra la escuela". Sección: EL PAÍS En el diario: Página 12. Link: www.pagina12.com.ar/31108-no-es-solo-contra-los-docentes-es-contra-la-escuela.
- Vygotsky, L. (1926-2012) *Conducta Ética Naturaleza de la Ética desde el Punto de Vista Psicológico*. Traducción de Efraín Aguilar en <http://vygotski-traducido.blogspot.com.ar/search/label/Conducta%20%C3%A9tica>
- Vygotsky, L. (1995). Cap. 1: Aproximación al problema. Cap. 7: Pensamiento y palabra. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (pp. 21-29; 159-197). Buenos Aires: Ediciones Librería Fausto.
- Vygotsky, L. (2000). Cap. 1: Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. Cap. 4: Internalización de las funciones psicológicas superiores. Cap. 6: Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En su *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 39-56; 87-94; 123-140). Barcelona: Crítica.
- Wacquant, L. (2004): *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.

FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Di Falco, Silvia; Sulle, Adriana

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología - Colegio N°7 DE 3 CABA. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo describe una experiencia llevada a cabo por docentes de la Cátedra de Psicología Educativa de la UBA en articulación con una escuela secundaria, Colegio Nro 7 DE 3. El propósito fue que los estudiantes tuvieran un trayecto de formación y práctica - intervención en el campo educativo supervisados por docentes tutores. El proyecto tiene como propósito generar espacios de intercambio, reflexión y análisis entre docentes y psicólogos en formación y docentes y estudiantes del colegio. Se fundamentó en una perspectiva que articula teoría y práctica y que sostiene un trabajo interagencial e interinstitucional entre Universidad y Escuela, abriendo al análisis de múltiples sistemas de actividad en el ámbito escolar. (Erausquin, 2014, Greco 2014). Los estudiantes han desarrollado un trabajo de campo, realizando entrevistas, talleres, en un formato de aprendizaje participativo en espacios institucionales durante tres cuatrimestres. Se ha logrado la reflexión crítica y creativa sobre los diferentes modos de intervención de los psicólogos escolares y la exploración de sentidos del proyecto escolar, convivencia y aprendizaje. Valoramos la importancia de generar espacios de formación y práctica de estudiantes de psicología en los contextos escolares para visibilizar perspectivas y alternativas de trabajo en el campo de la psicología educativa.

Palabras clave

Formación práctica - Modalidades de intervención - Campo educativo

ABSTRACT

TRAINING AND PRACTICE OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN THE EDUCATION FIELD

The present work describes an experience carried out by teachers of the Chair of Educational Psychology of the UBA in articulation with a secondary school, College No. 7 DE 3. The purpose was that the students had a training and practice - intervention path in the education field supervised by teacher/tutors. The purpose of the project is to generate spaces for exchange, reflection and analysis among teachers and psychologists in training and school teachers and students. It was based on a perspective that articulates theory and practice and that sustains interagency and inter-institutional work between University and School, opening the analysis of multiple activity systems in the school setting. (Erausquin, 2014, Greco 2014). The students have developed a fieldwork, conducting interviews, workshops, in a participatory learning format in institutional spaces during three quarters. Critical and creative reflection has been achieved on the different intervention modes of school psychologists and the exploration of school project senses, coexis-

tence and learning. We value the importance of generating spaces for training and practice for psychology students in school contexts to make visible perspectives and work alternatives in the field of educational psychology.

Keywords

Training practice - Intervention modes - Education field

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero, R. (2007). "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". En: R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.); *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires. Del estante.
- Engeström Y. (1991). Teoría de la actividad y la transformación individual y social en Engeström Y. y Miettinen R Leena Punamaki R en *Perspectives on Activity Theory*.
- Erausquin, C., Bur, R. y Ródenas A. (2001). "Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas". *28° Congreso Interamericano de Psicología (SIP)* Santiago de Chile. Ficha CEP.
- Erausquin, C. y D'Arcangelo, M. (2013). "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educativa. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA
- Erausquin, C. (2014). *La teoría histórico-cultural como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos*. Revista Segunda Epoca de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Greco, M.B. (2014). "Exploraciones en Psicología Educativa: Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje". En base al texto aparecido en *Anuario de Investigaciones*. Volumen XX. Tomo 1. Facultad de Psicología UBA. 2014)
- Greco, M.B. (2012). "La autoridad nuevamente pensada" en María Beatriz Greco *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Greco, M., Pérez, A. y Toscano, A. (2008). "Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares". En: R. Baquero, A. Pérez y A. Toscano, *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*.
- Greco, B. y Toscano, A.G. (2014). "Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad". Ficha de Cátedra. Publicación CEP Facultad de Psicología UBA.

RECONCEBIR LA ENSEÑANZA A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA VIRTUAL DE FORMACIÓN DOCENTE CITEP UBA

Di Scala, María

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de San Martín. Argentina

RESUMEN

Luego del proyecto de 2017 “Implicancia de los aportes de la tecnología digital a los contenidos en Psicología Educacional” me propongo presentar un estudio de caso. Sabemos que tradicionalmente el método de estudio de caso ha sido una forma apropiada de investigación exploratoria en las ciencias sociales en las áreas de educación, de niñez y de tecnología. De todos modos siguiendo a Gersick, Harris y Sutton, se suman otros usos como la generación de teoría. Se trata de presentar las peripecias teórico-prácticas que atraviesa - D - un docente universitario (con 20 años de experiencia) al incorporarse al Programa Virtual de Formación Docente (PVFD) del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), UBA y realizar 5 cursos. Es el recorrido realizado durante 3 años por D quien reconoce su dificultad para conectar a sus alumnos con los contenidos de la materia que dicta desde hace tiempo. Eso lo lleva a capacitarse en PVFD que lo enfrenta a contenidos nuevos, mediados por Tic y lo sumerge en trabajos que deben realizarse de manera colaborativa, situada y comprometida. De esta manera participa en proyectos en multiplataformas y en narrativas transmedia que modificarán su posición y percepción de las posibilidades de sus estudiantes.

Palabras clave

Formación docente - Competencias digitales - Nuevas narrativas

ABSTRACT

RECONCEIVING THE TEACHING:BASED ON THE PARTICIPATION IN A VIRTUAL EDUCATIONAL TRAINING PROGRAM

After the project of 2017 “Implication of the contributions of the digital technology to the contents in Educational Psychology” I propose to present a case study. We know that traditionally the case study method has been an appropriate form of exploratory research in the social sciences in the areas of education, childhood and technology. Anyway, following Gersick, Harris and Sutton, other uses such as the generation of theory are added. It is about the theoretical and practical adventures that -D - a university professor (with 20 years of experience) goes through when joining the Virtual Teacher Training Program (PVFD) of the Center for Innovation in Technology and Pedagogy (CITEP), UBA and decides to participate in 5 courses. It is the journey made during 3 years by D who recognizes its difficulty to connect its students with the contents of the subject that has dictated for some time. This leads him to train in PVFD that confronts him with new contents, mediated by Tic and submerges him in works that must be carried out in a collaborative, situated and

committed manner. In this way, he participates in multi-platform projects and transmedia narratives that will modify his position and perception of the possibilities of his students.

Keywords

Transmedia storytelling - Teacher improvement - Digital competences

BIBLIOGRAFÍA

- Andreoli, S. & Gladkoff, L. (2017). El diseño de un MOOC transmedia de pensamiento matemático: decisiones y co-construcciones en el desarrollo de 36 Coronas. Una historia de enigmas, amores y venganzas. Ponencia presentada en el 1º Congreso de Educación y Tecnologías del Mercosur. De la digitalización a la Virtualización, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Corrientes, Argentina.
- Jenkins, H. (2013). “¿Qué son las narrativas transmedia”. En: Scolari, C. (2013) Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto.
- Martínez Carazo, P.C. El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica Pensamiento & Gestión, núm. 20, julio, 2006, pp. 165-193 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. Disponible en: <https://goo.gl/FOPLiv>
- Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

LA FORMACIÓN PRE PROFESIONAL. EXPERIENCIAS CON NIÑOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Dubkin, Alicia; Camalli, Graciela Cristina; Mrahad, María Cecilia; Mendez, María Cecilia; Pourteau, Verónica; Lassalle, María Paula; Viegas, Camila
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Se presentarán reflexiones a partir del Programa de extensión universitaria: "Aportes de la psicología evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en riesgo social" realizado en el marco de la Cátedra II Psicología Evolutiva-Niñez de la Facultad de Psicología-UBA desde 2001. Este programa se desarrolla en hogares convivenciales que alojan niños y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad social. En dichos hogares, los estudiantes realizan diversas actividades cuyo objetivo es propiciar el enriquecimiento simbólico, las relaciones intersubjetivas, la confianza y la proyección a futuro. En los estudiantes se promueve la búsqueda de sentido subjetivo y transmisión del conocimiento, la intervención profesional y articulación teórico-práctico, ampliando así su formación académica. Se trabaja también sobre la identidad profesional y la transferencia como herramienta del vínculo educativo, teniendo en cuenta el deseo del educador y del estudiante. La tarea cuenta con supervisión docente continua y encuentros de formación teórica, abordando contenidos sobre el enriquecimiento del proceso simbólico y la constitución psíquica en niños y adolescentes. A partir del trabajo sobre las intervenciones en los hogares, se promueve la creación de un espacio de acercamiento entre docentes y alumnos, que son acompañados y sostenidos en estas primeras prácticas para su conformación como futuros profesionales.

Palabras clave

Simbolización - Historización - Subjetividad - Formación

ABSTRACT

PRE-PROFESSIONAL DEVELOPMENT. EXPERIENCES WITH CHILDREN AT SOCIAL RISK

The aim of this paper is sharing some reflections of our work at the university extension program: "contributions of developmental psychology to the work with children and adolescents at social risk" (Faculty of Psychology - UBA) since 2011. The program takes place in foster care institutions where children and adolescents at social risk are being raised. In those places, a group of students perform several activities with the purpose of promoting symbolic enrichment, intersubjective relations, trust and future projection. Regarding the students, the aim is the promotion of subjective meaning and knowledge transmission, professional intervention and theoretical-practical articulation as a way to enlarge their academic development. We also work on professional identity and transfer as a tool of educational link, taking into account the educator and the student desire. The program has continuous professional supervision and theoretical discussions meetings, addressing con-

tents about the enrichment of the symbolic process and the psychic constitution in children and adolescents. After the activities at the foster care institutions, we create spaces of approach between teachers and students, where students are accompanied and held in their first practices for their conformation as future professionals.

Keywords

Symbolization - Historization - Subjectivity - Professional development

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación*. Amorrortu Ed. Bs As.
- Aulagnier, P. (1986). *El aprendizaje del historiador y el maestro brujo*. Amorrortu Ed. Bs As.
- Bleger, J. (1966). "Psicohigiene y Psicología Institucional". Ed. Paidós.
- Bleichmar, S. (2009). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Eliacheff, C. (1994) *La espera del abandono en El cuerpo y la palabra*. Ser psicoanalista con los más pequeños. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Buenos Aires: Noveduc.
- Laplanche, J. (1983). ¿Psicoanálisis, Historia o Arqueología? *Revista Trabajo del Psicoanálisis* N° 5 México.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Rodríguez, M.P. (2013). "Crítica de las ideologías y teoría de la práctica". Ponencia en Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- UNCuyo y CCT Mendoza.
- Tizio, H. (2003). "Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis" Ed. Gedisa.
- Winnicott, D.W. *Deprivación y delincuencia*. Compiladores C. Winnicott, R. Shepherd y M. Davis, 1º ed. 3º reimp.- Buenos Aires: Paidós. (2003).
- Winnicott, D.W. (1971) *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa 10º reimp.- (2003).

DOCENTE O TUTOR, UNA NUEVA RESPONSABILIDAD

Fares, Virginia

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Argentina

RESUMEN

Las tutorías universitarias nacen en el marco de un plan de integración y participación social cuyo objetivo consiste en disminuir la problemática principal a)- la deserción, b)- el rezago y c)- el bajo rendimiento académico de los estudiantes en primer y segundo año de las distintas carreras que, según las estadísticas nacionales, suceden en todas las universidades nacionales. La nueva responsabilidad del docente es la de promover la construcción de un sujeto social que tiene que “aprender a aprender” y que además tiene que implicarse en su propio proceso de aprendizaje. La adquisición de estos saberes por parte de los estudiantes se torna, de esta manera, en una condición necesaria para mantener su estatus de “estudiante” universitario y posteriormente para posibilitar su inserción en la sociedad como ciudadano consumidor y productor de bienes materiales y simbólicos. El presente trabajo es un proyecto diseñado con el fin de desarrollar y promover un programa de tutorías que cumpla con los objetivos, la fundamentación y la metodología planteados desde Políticas Universitarias de la Nación para llevarlo a cabo.

Palabras clave

Tutorías - Responsabilidad - Aprendizajes - Inserción

ABSTRACT

TEACHER-TUTOR, A NEW RESPONSIBILITY

University tutoring is born as part of a social integration and participation plan whose main objective consists of the reduction of the main problem (a)-desertion, b)-educational lag, and c)- poor academic performance of students in their first and second year in the different university career that, according to national statistics, occur in all of national universities. The new responsibility of the teacher is to promote the construction of a social subject that needs to “learn to learn” and that needs to get involved in their own learning process as well. The acquisition of this knowledge on the part of students is a necessary condition so as to maintain the status of a university “student” and subsequently to enable their insertion in society as a consumer citizen and as a producer of material and symbolic goods. The present piece of work is a project aimed at the development and promotion of a tutorial program following the objectives, grounds and methodology set out in the University Policies in order to carry it out.

Keywords

Tutoring - Responsibility - Learning - Insertion

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires. Ed. Paidós
- Burton, C. (1991). *El sistema de Educación Superior. Una visión comparada de la organización académica*. Sede Azcárate, México. Ed. Nueva Imagen en coedición con la Universidad Autónoma Metropolitana.
- Canclini, N. (1982). *Las Culturas Populares en el capitalismo*.
- Michavila, F., García Delgado, J. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. México. Nueva Imagen.
- Mollis, M. (2001). *La Universidad Argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires. Edit. Fondo de Cultura Económica.
- Mollis, M. (Comp.) (2009). *Memorias de la universidad, otras perspectivas para una Ley de Educación Superior*. Buenos Aires. Coedición de CCC (Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini), y CLACSO.
- Peón, C. (2004). *Universidad y Sociedad del conocimiento en Los desafíos de la Universidad Argentina*. Buenos Aires. Siglo XXI. pp.153 a 169.
- Rama, C. (2007). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura económica de España.
- Parrío, M. (2005). *De La Reflexión a la Acción. Políticas para disminuir los procesos de deserción Universitaria*. En Efrón, M., Vega, R., (Comp.). *Aportes Al Debate Sobre La Gestión Universitaria II*. Buenos Aires. Ed. De Los Cuatro Vientos.

EXPERIENCIAS DE ASESORAMIENTO E INTERCAMBIO PARA LA PLANIFICACIÓN DE PRÁCTICAS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Flores, Claudia Rosana; Kerikian, Carolina; Shaferstein, Carolina; Videla, Giselle
Universidad de Buenos Aires. Dirección de Orientación al Estudiante. Argentina

RESUMEN

A partir de la Ley 26206 que establece el desarrollo de acciones de orientación vocacional y ocupacional dentro de los objetivos de la Educación Secundaria, se multiplicaron diferentes propuestas de acompañamiento de las trayectorias educativas del alumnado. Distintos miembros de la comunidad escolar se vuelven referentes clave para acompañar las transiciones de los jóvenes hacia el estudio y el trabajo. Sin embargo, la heterogeneidad de formaciones profesionales no siempre dan cuenta de la especificidad propia del campo disciplinar de la orientación y despiertan interrogantes sobre la necesidad de construir aprendizajes y prácticas pertinentes. Este trabajo presenta experiencias de la Dirección de Orientación al Estudiante de la Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación de la UBA en el asesoramiento a diversos agentes escolares para la planificación de acciones de orientación educativa y profesional. Los enfoques actuales en la Psicología de la Orientación invitan a revisar la influencia que tienen las representaciones sociales en las intervenciones en el ámbito escolar. Respetando las incumbencias particulares del psicólogo orientador, se promueven espacios de reflexión y construcción colaborativa para la ampliación de dichas representaciones y por ende, un abordaje que incorpore aportes multidisciplinarios, enriquecidos por la diversidad, y con los alumnos como protagonistas.

Palabras clave

Orientación - Escuelas - Asesoramiento - Construcción colaborativa

ABSTRACT

ASSESSMENT AND DIALOGUE EXPERIENCES TO DESIGN PRACTICES IN EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE IN SCHOOL ENVIRONMENTS

Since the Law 26206 that establishes the development of practices in educational and vocational guidance within the aims of the Secondary School, different proposals to accompany students' educational trajectories have multiplied. Different members of the school community have become key referents to guide the youth transitions towards study and work. However, the variety of professional trainings not always reflect the specificity of the disciplinary knowledge of vocational psychology and awakens questions regarding the need to build relevant apprentices and practices. This paper presents experiences from the Dirección de Orientación al Estudiante of the Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación from UBA assessing different school agents when designing educational and vocational guidance actions. The current approaches in

Vocational Psychology invite to review the influence of social representations in vocational activities developed in school environments. Taking into account the professional responsibilities of the vocational psychologists, opportunities to think and create collaborative constructions are promoted in order to broaden such representations and, consequently, approaches that include multi-disciplinary knowledges, enriched by diversity, with students as protagonists.

Keywords

Guidance - School - Assessment - Collaborative construction

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En J. A. Castorina, D. Aisenson, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Noveduc.
- Aisenson, D., Siniuk, D., Virgili, N., Polastri, G., Rivero, L. & Rivarola, R. (Septiembre, 2011). La formación de docentes y profesionales que desempeñan funciones de orientación en las escuelas públicas del nivel medio educativo. Segundo Congreso de Psicología del Tucumán Nacional e Internacional. Organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Ander Egg, E. (1995). *Introducción a la planificación*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Bracchi, C. (2014). La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. *Revista Novedades Educativas, Experiencias para la inclusión de jóvenes. Nuevos sujetos en la escuela*, 283, 08-18.
- Flores, C., Virgili, N., Shaferstein, C., Videla, G. & Rivarola Britez, M. (Octubre, 2013). Los primeros pasos en la escuela secundaria. Prácticas de formación y seguimiento de las intervenciones para orientadores escolares. Segundo Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Organizado por la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona, España: Alertes.
- Guichard, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en Orientación: fundamentos conceptuales y finalidades sociales, en Aisenson, D. y Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación: *Después de la escuela* (pp 37- 63). Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Jodelet, D. (2002). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Psicología social. Tomo I: Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Tomo II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (1ª ed. en francés, PUF. 1984). Barcelona, España: Paidós.

- Krichensky, M. (2014). Revista Novedades Educativas 283, Experiencias para la inclusión de jóvenes. Nuevos sujetos en la escuela, Ediciones NOVEDUC.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Extraído de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ministerio de Educación y Deportes de la Ciudad de Buenos Aires (2016). La Escuela que Queremos. Sobre la profundización de la NES. Extraído de: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf
- Pelletier, D. y Dumora, B. (1984). Fundamentos y postulados para una concepción educativa de la orientación. En PELLETIER y BUJOLD et collaborateurs. *Pour une approche éducative en Orientation* (pp. 27-37). Québec, Canadá: Gaétan Morin (Traducción: Lic. Gabriela Aisenson).
- Ruiz, G. (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Sacristán, G. (1997). Las transiciones culturales entre ambientes escolares. En Sacristán, G. *La transición a la escuela secundaria*. Madrid, España: Morata.
- Souto, M. (2004). *La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases en educación, lenguaje y sociedad*. Vol. II No. 2 Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de la Pampa, General Pico.

NARRATIVAS EN LA CULTURA DIGITAL. UNA ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LÍNEA

García, Alejandra Elisa; García Morillo, Natalia Alejandra; Mazza, Adriana
Universidad de Buenos Aires. Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante. Secretaría de
Asuntos Académicos. Argentina

RESUMEN

En este trabajo presentaremos una estrategia de orientación vocacional: el Foro Virtual, que utilizamos en el taller “Hablemos del año que viene”, desarrollado en una plataforma digital, diseñado y coordinado por psicólogos de la DOE. Uno de los objetivos principales del taller es acompañar a los jóvenes a reflexionar sobre la finalización de la escuela secundaria y sus intenciones de futuro. Focalizaremos nuestra presentación en las producciones personales/grupales del Foro “El año que viene para mí”. Desde el enfoque de la autonarración (Gergen, 1996), la propuesta es que cada participante describa su modo particular de imaginarse su próximo año, y así comenzar a pensarse en un contexto futuro. Comenzar a narrarse con y para otros, articulando el presente y el futuro en cada relato autobiográfico, y la puesta en común con el grupo de pares, es uno de los propósitos en este dispositivo. Consideramos las Tic no como herramientas, sino como entramados culturales que proveen innumerables instrumentos de cooperación y promueven espacios abiertos a la colaboración. En el recurso del Foro, los participantes podrán desplegar, intercambiar a través de palabras e imágenes, los significados y sentidos de lo vivido en su recorrido escolar y sus perspectivas de futuro.

Palabras clave

Orientación Vocacional - Narrativa - Foro virtual - TIC

ABSTRACT

NARRATIVES IN DIGITAL CULTURE. AN ONLINE VOCATIONAL GUIDANCE STRATEGY

In this work we will present a strategy of vocational guidance: the Virtual Forum, which is used in the “Let’s talk about next year” workshop, developed on a digital platform, designed and coordinated by DOE psychologists. One of the main objectives of the workshop is to accompany young people to think about the completion of high school and their future intentions. We will focus our presentation on the personal / group productions of the Forum “Next year for me”. From the approach of self-narration (Gergen, 1996), the proposal is for each participant to describe their particular way of imagining their next year, and thus begin to think in a future context. Begin to narrate with and for others, articulating the present and future in each autobiographical story, and sharing with the peer group, is one of the purposes in this approach. We consider ICT not as tools, but as cultural frameworks that provide innumerable instruments of cooperation and promote open spaces for collaboration. In the

resource of the Forum, the participants will be able to display, exchange through words and images, the meanings of what they experienced in their school pathways and their perspectives of future.

Keywords

Vocational Orientation - Narrative - Virtual Forum - ICT

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. et al (2011). Prácticas grupales en la psicología de la Orientación. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.
- Castoriadis - Aulagnier, P. (1991). El espacio al que el Yo puede advenir. En *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu editores. pp 112-185.
- Gergen, K. (1996). La autonarración en la vida social. En *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Pp.163-183.
- Gil Cantero, F. (2009). Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación. Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria, 9. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3134/3162>
- Lion, C. (2005). Nuevas maneras de pensar en tiempos, espacios y sujetos. En Edith Litwin (Comp.) (2005) *“Tecnologías educativas en tiempos de Internet”*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu. Pp. 181-212.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Pereda, Y., García, A. y Cassullo (2015). “Orientar en el siglo XXI. Un desafío frente a los cambios sociales”. Presentado en III Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria “Nuevos Escenarios y Actores. Desafíos actuales y acciones posibles”. Salta.
- Quattrocchi, P., García, A. y García Morillo, N. (2016). “Innovar en Orientación Vocacional”. En *Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2016, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC*. Alejandro Marco, J; Allueva Pinilla, A. (coord.) 87-89. Madrid: Bubok Publishing. ISBN 978-84-686-8887-9. Disponible en <http://tinyurl.com/ActasVirtualUSATIC2016-Bubok>
- Quattrocchi, P., García, A., García Morillo, N. y Mazza, A. Orientar en tiempo de redes. II Congreso de la Red Latinoamericana de profesionales de la Orientación - RELAPRO: *“Enfoques Modelos y Estrategias de la Orientación en Latinoamérica”*. Revista Orientación N°3 2017 Disponible en https://issuu.com/amilkarbrunal/docs/revista_de_orientaci__n_y_de_sarroll
- Savickas, M. et al (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. En Journal of Vocational Behavior, Volume 75, Issue 3, December 2009: 239-250.

LOS MECANISMOS DE ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

García, María Virginia; Pico, María Laura
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Los cambios en el sistema educativo argentino en el marco de la Ley N° 26206 de Educación Nacional, extienden la obligatoriedad escolar hasta el nivel secundario y ponen de relieve la importancia de la formación docente en relación con la calidad de la educación. En Argentina Formación Docente Inicial se desarrolla en un sistema binario compuesto por Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y Universidades o Institutos Universitarios (Ley de Educación Superior N° 24.521). Este sistema está caracterizado por una gran diversidad en su oferta educativa, títulos y diplomas generando una desarticulación en el sistema formador. Con el objetivo de asegurar su unidad el Consejo Federal de Educación aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE 24/07) que constituyen un marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y de las prácticas de formación docente inicial para los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Este trabajo se propone relevar los mecanismos de acreditación y evaluación para los profesorados de psicología para el nivel secundario en las universidades e ISFD de la Ciudad de Buenos Aires de gestión estatal y privada para conocer y comparar las características de cada subsistema de acuerdo con el marco regulatorio vigente.

Palabras clave

Formación Docente Inicial - Profesorado de Psicología - Evaluación - Acreditación

ABSTRACT

THE MECHANISMS OF ACCREDITATION AND EVALUATION OF THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS OF PSYCHOLOGY IN BUENOS AIRES
The transformation of our educational system under the National Education Law No 26206, which extends compulsory education up to the level of secondary education, highlights one of the issues related to the quality of education: teacher training. Initial Teacher Training in Argentina is developed in Teacher Training Institutes (ISFD) and Universities or University Institutes (Law No. 24,521). This binary system is characterized by a great diversity in its educational offerings, degrees and diplomas. In this context of disarticulation, and in order to ensure the unity of the former system, the Federal Board of Education approves the National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Education (CFE 24/07) that establish a regulatory framework of jurisdictional curricula and practices for initial teacher education for all levels and modalities of the national education system. This paper aims to relieve accreditation and evaluation mecha-

nisms of public and private education of psychology professorships for the secondary level in Universities and ISFD located in Buenos Aires City in order to find similarities and differences in training according to the current regulatory framework.

Keywords

Initial Teacher Training - Psychology Teachers - Accreditation - Evaluation

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe.
- González Gallego, I. (2010). El nuevo profesor de secundaria. Barcelona: Grao.
- Davini, M.C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós: Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación* 350, 123-144.
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Santillana. Buenos Aires. Recuperado el 12/05/2018 de www.fundacionsantillana.com/upload/.../documento_bsico_2012.pdf

Normativa Consultada

- Ley Nacional N° 24.521 - Ley de Educación Superior. 20/09/1995.
- Ley Nacional N° 26.206 - Ley de Educación Nacional. 14/12/2006.
- Resoluciones del Consejo Federal de Educación: N°24/07, N°83/08.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL EN LA ESCUELA. LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

García, Rubén Manuel

Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Argentina

RESUMEN

Este trabajo, síntesis de trabajos de investigación en campo, intenta aportar a la construcción de un mirador, que, utilizando conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, procura dar cuenta descriptivamente de algunas características de ciertos aspectos de la construcción del conocimiento social escolar a partir del análisis de situaciones didácticas, de los denominados "Fenómenos Didácticos" y del uso de ciertas mediaciones semióticas.

Palabras clave

Psicología cultural - Conocimiento escolar

ABSTRACT

SOCIAL KNOWLEDGE IN THE SCHOOL. THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE CULTURAL PSYCHOLOGY

This work, synthesis of research work in the field, tries to contribute to the construction of a viewpoint, which, using concepts typical of the cultural psychology, in its narrative approximation, procure to give descriptive account of some Characteristics of certain aspects of the construction of the school social knowledge from the analysis of didactic situations, the so-called "didactic phenomena" and the use of certain semiotic mediations

Keywords

Cultural psychology - School knowledge

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtin, M. (1982). *"Estética de la creación verbal"*. Siglo XXI. México.
- Baquero, R. (1996). *"Vigotsky y el aprendizaje escolar"*. Aique. Bs. As.
- Brousseau, G. (1986). *"Fondaments et méthodes de la didactiques des mathématiques"* en "Recherches en didactique des mathématiques": Vol 7 N° 2 Pp 33-115.
- Carretero, M. (1997). *"Introducción a la psicología cognitiva"*. Aique. Bs. As.
- Castorina, A. (1998). *"Piaget en la Educación"*. Paidós.
- Castorina, A. (1996). *"Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate"* Paidós. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1991). *"La transposición didáctica"*. Aique. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1994). *"Concepts fondamentaux de la didactique. Perspectives apportées par une approche anthropologique"* en "Recherches en didactique des mathématiques: Vol 12 N° 17 Pp 73-112.
- Coll, C. (1998). *"La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula"*. En "José Antonio Castorina y otros" (1998).
- Kalekin- Fishman, D. (1999). *"Knowledge, Belief and Opinion: A Sociologist's View of Conceptual Change"* en Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (1999).
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del Psiquismo*. Akal. Madrid.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, Conciencia y personalidad*. Cartago. Mexico
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1991). *"La zona de construcción del conocimiento"*. Editorial Morata. Madrid.
- Nunes, T. (1999). *"Systems of Signs and Conceptual Change"* en Schnotz, W., Vosniadou, S y Carretero, M. (1999).
- Penuel, W., Wertsch, J. (1998). *"Historical Representation as Mediated Action: Official History as a Tool"* en Voss, J and Carretero, M. (1998).
- Riviere, A. (1994). *"The Cognitive Construction of History"* Carretero, M., Voss, J (EDS) (1994).
- Rommentveit, R. (1985). *"Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control"* En Wertsch.
- Rommetveit, R. (1979a). *"Deep structure of sentence versus message structure some critical remarks on current paradigms, and suggestion for an alternative approach."* En Rommentveit y Blakar (1979).
- Rosa, A. (1994) *"What do people consume History for?. Learning History as a Process of knowledge Consumption and Construction of Meanings"* en Carretero, M. y Voss (EDS) (1994).
- Säljö, R. (1999). *"Concepts, Cognition and Discourse: From Mental Structures to Discursive Tools"* en Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (1999).
- Valsiner, J. (1987). *"Culture and development of children's actions"*. Editorial John Wiley & Sons, London.
- Valsiner, J. (1992). *"Making of the future: temporality and the constructive nature of human development"*. En G. Turkewitz y D. Devenbney (Eds.). Time and Timing in Developmente. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
- Valsiner, J. (1998). *"The guided mind: a sociogenetic approach to personality"* Cambridge, Mass. Harvart University Press.
- Vosniadou, S. (1999). *"Conceptual Change Research: State of the Art and Future Directions"* en Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (1999).
- Wertsch, J. (1994). *"Struggling with the Past: Some Dynamics of Historical representation"* en Carretero, M., Voss, J. (EDS) (1994).
- Wertsch, J. (comp.) (1985). *"Voces de la mente"* Ed. Visor. Madrid.
- Wertsch, J. (1989). *"Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives."* Cambridge University Press. New York.
- Wertsch, J. (1988). *"Vigotsky y la formación social de la mente"*. Editorial Paidós. Barcelona.

REALIDAD VIRTUAL VS REALIDAD ESCOLAR: REFLEXIONES SOBRE LA FUNCIÓN SIMBOLIZANTE EN EL VIDEO JUEGO

Giacomin, Andrea Nieves

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Se presentan en esta ponencia desarrollos conceptuales en el marco del trabajo de investigaciones actuales en las Cátedras de Psicología Evolutiva I y Clínica de Niños y Adolescentes de la Facultad de Psicología. UNLP (PPID S13/17) A partir del tema de investigación "El jugar como actividad sublimatoria: Procesos de simbolización en niños y adolescentes de la ciudad de La Plata. Un estudio exploratorio", realizamos una delimitación conceptual de las nociones de jugar y simbolización desde la perspectiva de Donald Winnicott, con el propósito de problematizar la relación entre el trabajo de simbolización subjetivante y las prácticas actuales lúdicas de juegos de realidad virtual en púberes y adolescentes. Específicamente el interés de este trabajo se desprende de registros realizados en estudiantes de los primeros años del secundario que dedican una cantidad importante de horas diarias al videojuego y presentan al mismo tiempo baja intensidad en sus trayectorias escolares. A partir de los registros de entrevistas y del trabajo cotidiano en el ámbito escolar, nos preguntamos qué relación se puede establecer en la actualidad entre el videojuego y el trabajo psíquico de creación de experiencia. Nos interesa indagar la función simbolizante de los juegos actuales.

Palabras clave

Juego - Simbolización - Realidad - Videojuego

ABSTRACT

VIRTUAL REALITY VS SCHOOL REALITY: REFLECTIONS ON THE SYMBOLIZING FUNCTION IN THE VIDEO GAME

In this paper, conceptual developments are presented in the framework of the work of current research in the Chairs of Evolutionary Psychology I and Clinic of Children and Adolescents of the Faculty of Psychology. UNLP (PPID S13 / 17) From the research topic "Playing as a sublimatory activity: Processes of symbolization in children and adolescents in the city of La Plata. An exploratory study", we made a conceptual delimitation of the notions of playing and symbolization from the perspective of Donald Winnicott, with the purpose of problematizing the relationship between the work of subjective symbolization and the current playful practices of virtual reality games in pubescent and adolescents. Specifically, the interest of this work comes from records made in students of the first years of high school who dedicate a significant amount of daily hours to the video game and at the same time show low intensity in their school trajectories. From the records of interviews and daily work in the school environment, we wonder what relationship can

be established today between the video game and the psychic work of creating experience. We are interested in investigating the symbolizing function of current games.

Keywords

Game - Symbolization - Reality - Video game

BIBLIOGRAFÍA

- Rodolfo, R. (1989). El niño y el significante Buenos Aires Paidós.
Rodolfo, R. (2008). Futuro porvenir Buenos Aires. Noveduc.
Winnicott, D. (1965). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: estudios para una teoría del desarrollo emocional. Primera parte. 1° ed. ,3° reim. Buenos Aires. Ed. Paidós, 2002.
Winnicott, D. (1971). Realidad y juego. 1° ed. 11°reimp Barcelona. Ed. Gedisa, 2006.
Winnicott, D. (1979). Escritos de pediatría y psicoanálisis. Buenos Aires. Ed. Paidós, 1999.
Winnicott, D. (1989). Exploraciones psicoanalíticas. Tomo I Y II 1° ed 4° reimp. Buenos Aires. Ed Paidós, 2006.

LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN EN LA ESCUELA: HACIA LA GESTIÓN ESCOLAR DE LA CONVIVENCIA

Gonzalez, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Juárez, Javier Edgardo; Harros, Juan Pablo
Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El trabajo presenta avances del proyecto de investigación CIUNT "De la disciplina a la convivencia. Estudio sobre los procesos de transformación en las escuelas de Tucumán" (UNT 2017/2021). El proyecto interroga las condiciones en las que se realiza el proceso de transformación de gestión escolar de la convivencia previstos por la política educativa oficial en el nivel secundario. Específicamente, se examina el proceso de implementación e instrumentación de los nuevos dispositivos institucionales para el abordaje de los conflictos en la escuela desde la perspectiva de los propios actores; esto es, de las representaciones sociales que se construyen y atribuyen a las transformaciones en las prácticas. Metodológicamente el enfoque seleccionado para el presente estudio es el cualitativo-interpretativo. En esta fase del estudio, los datos son recolectados a partir de diferentes técnicas: entrevistas semiestructuradas y cuestionario. En este sentido, el estudio toma como sujetos de análisis a docentes, de escuelas públicas secundarias de la provincia de Tucumán. Los resultados que se presentan dan cuenta, desde la representación docente, del predominio de una matriz de sentido disciplinaria, normativa, jerárquica y punitiva. Así, los nuevos constructos de la política educativa, acuerdos escolares de convivencia (AEC) o consejos escolares de convivencia (CEC), son redefinidos a partir de la lógica disciplinaria.

Palabras clave

Convivencia escolar - Conflictos - Representaciones docentes

ABSTRACT

THE PROCESSES OF TRANSFORMATION IN THE SCHOOL: TOWARDS SCHOOL MANAGEMENT OF COEXISTENCE

The work presents advances of the CIUNT research project "From discipline to coexistence. Study on transformation processes in schools in Tucumán" (UNT 2017/2021). The project interrogates the conditions in which the process of transformation of school management of coexistence envisaged by the official educational policy at the secondary level is carried out. Specifically, the process of implementation and instrumentation of the new institutional mechanisms to address conflicts in the school from the perspective of the actors themselves is examined; that is, of the social representations that are constructed and attributed to the transformations in the practices. Methodologically, the approach selected for this study is the qualitative-interpretative one. In this phase of the study, the data are collected from different techniques: semi-structured interviews and questionnaire. In this sense, the study takes as subjects of analysis teachers from secondary public schools in the province of Tucumán. The results that are presented account, from

the teaching representation, of the predominance of a matrix of disciplinary, normative, hierarchical and punitive sense. Thus, the new constructs of educational policy, school agreements of coexistence (AEC) or school councils of coexistence (CEC), are redefined from the disciplinary logic.

Keywords

School life - Conflicts - Teaching representations

BIBLIOGRAFÍA

- Barrero, T. (2010). *Conflictos en el aula*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina; *Los del fondo*.
- Barrero, T. (2014). "Situaciones conflictivas que obstaculizan el desarrollo de las clases", en Kaplan, A. y Berezán, Y. *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos*, Noveduc. Buenos Aires.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social Cap. 1. La crisis dentro de la crisis. Cap. 2. Crisis de autoridad (pp. 19-27; 29-43) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Coronado, M. (2012). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas y proyectos de intervención*. Noveduc, Buenos Aires.
- Gil Moreno, M.C. (2008). *Aprender a vivir juntos*, Facultad de Psicología UNT.
- Greco, M.B. (2014). *Exploraciones en Psicología Educativa: Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje*. Anuario de Investigaciones. Volumen XX. Tomo 1. Facultad de Psicología UBA. 2014.
- Greco, M.B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens.
- Kaplan, C. y otros (2005). *Los sentidos de la violencia en la escuela: un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones en Violencia, medios y miedos*, Colección Ensayos y experiencias, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- Kaplan A. y Berezán Y. (comp) (2014) *Prácticas de no violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas*. Noveduc. Ensayos y Experiencias
- Narodowski, M. (2015). Un mundo sin adultos. Edit Debate. Bs As.
- Onetto, F. (2014). "¿Acuerdos de convivencia sólo para alumnos? en Kaplan, A. y Berezán, Y. *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos*, Noveduc. Buenos Aires.
- Pitrau, O. (2015). "El aprendizaje afectivo como medio de intervención en bullying" en Seda, Juan Antonio (comp.), *Dilemas del bullying: de la urgencia a la oportunidad. Aprendizaje afectivo, dinámicas grupales y experiencias de intervención*, Noveduc. Buenos Aires.

TRANSMISIONES SUBJETIVANTES EN EL ESPACIO ESCOLAR: PRIMERAS REFLEXIONES DE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO EN UN JARDÍN DE INFANTES

Grunberg, Débora; Cantú, Gustavo

Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Presentaremos las primeras reflexiones de una investigación en curso enmarcada en una Beca Doctoral (CONICET), cuyos principales interrogantes se sostienen en desarrollos del Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, UBA) y en un marco conceptual de referencia, el psicoanálisis contemporáneo. Reflexionaremos sobre la inclusión de niños socialmente vulnerables en un jardín de infantes, más allá del acceso al conocimiento: nuestro objetivo es caracterizar y analizar aspectos de las transmisiones subjetivantes adultas involucradas en los procesos de subjetivación de los niños en contexto escolar. La investigación se desarrolla a partir de una experiencia en un jardín, en el marco de un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social que posibilitó un trabajo semanal en la institución durante dos años y medio, pudiendo recolectar material variado y relevante. Nuestras hipótesis centrales son que: -La relación adulto-niño en la temprana infancia, requiere ser asimétrica: es necesario que la función de los adultos presentes en la crianza sea estructurante, estable y afectivamente comprometida. -La riqueza del legado simbólico, afectivo e identificadorio, es suministro para la constitución subjetiva de los niños desde pequeños, y no se agotaría en el ámbito familiar sino que se transfiere a las instituciones educativas.

Palabras clave

Transmisiones - Procesos de subjetivación - Jardín de infantes

ABSTRACT

SUBJECTIVATING TRANSMISSIONS IN THE SCHOOL SPACE: FIRST REFLECTIONS OF AN ONGOING RESEARCH IN A KINDERGARTEN

We will present the first reflections of an ongoing research framed in a Doctoral Scholarship (CONICET), whose main questions are held in the development of the Research Program of the Chair of Clinical Psychopedagogy (Faculty of Psychology, UBA) and in a conceptual frame of reference, contemporary psychoanalysis. We will reflect on the inclusion of socially vulnerable children in a kindergarten, beyond the access to knowledge: our objective is to characterize and analyze aspects of adult subjectivating transmissions involved in the processes of subjectivation of children in school context. The research is developed from an experience in a Kindergarten, within the framework of a Technological and Social Development Project that allowed a weekly work in the institution for two and a half years, being able to collect varied and relevant material. Our central hypotheses are that: -The adult-child relationship in early childhood, requires being asymmetric: it is necessary that the role

of adults present in the upbringing be structuring, stable and affectively engaged. -The richness of the symbolic, affective and identifying legacy is a provision for the subjective constitution of children from a young age, and it would not run out in the family sphere but rather it is transferred to educational institutions.

Keywords

Transmissions - Subjectification processes - Kindergarten

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. y Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. En *Revista Universitaria de Psicoanálisis* (pp. 15-33). Vol. X. Universidad de Buenos Aires.
- Álvarez y otros (2017). *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica en niños y adolescentes*. Editorial Entreideas. Buenos Aires.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la Interpretación, del pictograma al enunciado*. Bs As. Amorrortu.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)* México. Editorial Taurus.
- Duschatzky, S. y otros (2011). *Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, A. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas*. Bs As. Nueva Visión.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Bs As, Noveduc Ensayos y Experiencias.
- Frigeiro, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayos sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos Aires, Editorial del Estante.

PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN Y USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS: EXPERIENCIAS CON NIÑOS/AS PEQUEÑOS/AS

Iglesias, Abigail Alejandra

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

La presente ponencia se inscribe en el Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social: "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables", llevado a cabo por investigadores/as de la Cátedra Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología- UBA). Dicho proyecto ha focalizado en promover procesos de pensamiento creativo y autónomo mediante el uso de nuevas tecnologías. Desde una postura epistemológica compleja y desde el marco conceptual del Psicoanálisis Contemporáneo, se ha construido un encuadre de trabajo que no podría definirse estrictamente como educativo o clínico. Se han implementado experiencias extra-curriculares en distintas instituciones educativas y se ha observado que cada niño/a y adolescente usaba cámaras digitales y Tablets de un modo singular, siendo posible promover en muchos de ellos procesos de simbolización de mayor complejidad en íntima relación con la creación de actividades e intervenciones que han resultado potenciadoras de procesos imaginativos y de pensamiento. Se articularán los ejes de análisis construidos al interior de esta investigación con viñetas extraídas de la labor realizada por la autora- como una de las coordinadoras en la experiencia acontecida en un jardín de infantes (salita de 3 años)- para ilustrar los resultados obtenidos.

Palabras clave

Niños/as pequeños/as - Procesos de Simbolización - Nuevas Tecnologías - Pensamiento autónomo

ABSTRACT

PROCESSES OF SYMBOLIZATION AND USE OF NEW TECHNOLOGIES: EXPERIENCES WITH LITTLE CHILDREN

This presentation is registered in the technological and social development project: "Processes of symbolization and use of new technologies: strategies of complexity of thought in socially vulnerable children and adolescents", developed by researchers who are members of the University chair in Clinical psychopedagogy (Facultad de Psicología UBA). This project has been focused in promoting processes of creative and autonomous thought through the use of new technologies. From a complex epistemological perspective and from the conceptual perspective of contemporary psychoanalysis, a working frame has been built, which cannot be strictly defined as educative or clinical. Extracurricular experiences have been implemented in different educational institutions and it has been observed that every child and adolescent used digital cameras and tablets in a singular way, making it possible to promote in most of

them symbolization processes of greater complexity closely related with the creation of activities and interventions that have strengthen processes of imagination and thought as a result. The main point of analysis will be enunciated in this research with vignettes taken from the work done by the author as one of the coordinators of the experience developed in a kindergarten (three-year-old children) to illustrate the obtained results.

Keywords

Little Children - Processes of Symbolization - New technologies - Autonomous thought

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P., Cantú, G. y otros. (2017). *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Entreideas.
- Álvarez, P., Grunberg, D., Patiño, Y., y Yapura, C. (2015). "Procesos de simbolización y nuevas tecnologías: una propuesta investigativa con niños y adolescentes socialmente vulnerables", en *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Tomo I, Vol. XXII. Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (1993). "Lógica, imaginación, reflexión", en Dorey, R. y otros: *El inconsciente y la ciencia*. (pp. 21-50). Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Bs. As.: Ed. Eudeba.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Patiño, Y. (2015). *Subjetividad y procesos de simbolización: Uso de nuevas tecnologías en niños pequeños en situación de vulnerabilidad social*. Plan de trabajo de Beca Doctoral UBACyT.
- Rego, M.V. (2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Entreideas.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2011). "Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: Presentación de un modelo de análisis teórico-clínico". *Anuario de Investigaciones en Psicología*. Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Volumen XVII. Año 2011. Area: Psicología Educativa y Orientación Vocacional. Pág. 191-198.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.

FRUSTRACIÓN ACADÉMICA Y AFRONTAMIENTO

Kohan Cortada, Ana; Batageli, Claudio

Universidad del Salvador. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Argentina

RESUMEN

Desde el proyecto VRID 1718 en USAL se construyó una escala de frustración académica. Para facilitar su aparición se propuso resolver un problema del Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein (2017) donde los refuerzos son muy bajos y las posibilidades de resolverlo estaban objetivamente delimitadas, en línea con lo definido por Amsel (1992) aún vigente basada en los mecanismos asociativos, definida como un fenómeno en función de respuestas ante estímulos que implican una disminución, omisión o interferencia de los reforzadores. La escala inicial fue de 46 ítems y 5 opciones de respuesta. Con 50 sujetos, se ajustaron los términos, luego con 156 se realizó el análisis discriminativo de los ítems quedando eliminados 3. Posteriormente con 431 sujetos cuyo $M=23,40$ de edad y $DE=5,33$. El 69,6% eran mujeres. La escala de frustración académica completa alcanzó $a=0,879$ y un $KMO=0,779$, con rotación varimax obteniéndose 4 factores con pesos entre .39 y .87 explicando el 42,9% de la varianza denominados: Percepción de frustración, Motivación/resistencia a la frustración, Profesores/materiales, Aspectos sociales. Para estudiar las relaciones con el afrontamiento se aplicó el Inventario de Respuestas de Afrontamiento CRI (Moos, 1993 Adaptación Argentina: Mikulic, 1998). Se describe el nivel de frustración alcanzado asociado al tipo de afrontamiento.

Palabras clave

Frustración académica - Afrontamiento

ABSTRACT

ACADEMIC FRUSTRATION AND COPING

From the VRID 1718 project at USAL a scale of academic frustration was built. To facilitate its emergence, it was proposed to solve a problem of the Instrumental Enrichment Program of Reuven Feuerstein (2017) where the reinforcements are very low and the possibilities of solving it were objectively delimited, in line with what was defined by Amsel (1992) still in force based on the associative mechanisms, defined as a phenomenon based on responses to stimuli that imply a decrease, omission or interference of reinforcers. The initial scale was 46 items and 5 response options. With 50 subjects, the terms were adjusted, then with 156 the discriminative analysis of the items was carried out, being eliminated 3. Later with 431 subjects whose $M = 23.40$ of age and $DE = 5.33$. 69.6% were women. The complete academic frustration scale reached $a = 0.879$ and a $KMO = 0.779$, with varimax rotation, obtaining 4 factors with weights between .39 and .87 explaining 42.9% of the variance denominated: Perception of frustration, Motivation / resistance to frustration, Teachers / materials, Social aspects. To study the relationships with coping, the CRI Coping Response Inventory (Moos, 1993 Adaptation Argentina: Mikulic, 1998) was applied. The level of frustration achieved associated with the type of coping is described.

Keywords

Academic frustration - Coping

BIBLIOGRAFÍA

- Abler, B., Walter, H., & Erk, S. (2005). Neural correlates of frustration. *Brain imaging*, 16, 669-672.
- Amsel, A. (1958). The role of frustrative nonreward in noncontinuous reward situation. *Psychological Bulletin*, 55, 102-119.
- Amsel, A. (1992). *Frustration theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Appleton. Traducción al castellano en Madrid: Alianza, 1984.
- Cortada de Kohan, N. (2004). *Teoría y métodos para la construcción de escalas de actitudes*. Ed. Lugar, Argentina.
- Cortada de Kohan, N. (1999). *Teorías psicométricas y construcción de tests*. Ed. Lugar, Argentina.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1986). Experiencias de Aprendizaje Mediado. *Revista Siglo Cero*. 106. España.
- Kapoor, A., Burleson, W., Picard, R.W. (2007). Automatic prediction of frustration. *International Journal Human-Computer Studies*, 65, 724-736.
- Klein, J., Moon, Y. & Picard, R.W. (2002). This computer responds to user frustration: Theory, design and results. *Interacting with Computers*, 14, 119-140.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ed. Martinez Roca, S.A.
- Maier, N.R.F. (1949). *Frustration: The Study of Behavior Without a Goal*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Mikulic, I.M., & Crespi, M. (2009). Adaptación y Validación del inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de Investigaciones*, 305-312.
- Moos, R. (1994). *Coping Responses Inventory Psychological Assessment Resources*. USA: Inc. Florida.
- Mustaca, A., Bentosela, M., Pellegrini, S., Ruetti, E., Kamenetzky, G. & Cuello, M. (2005). Aportes para la comprensión de la frustración. En: *Las Ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI*. Compilación: Jorge Vivas. Editorial Universitaria. Bs. As. 313-322.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar Teoría Fundamentada*. Ed. Con-tus, México.
- Yates, A.J. (1975). *Frustración y conflicto*. Madrid: Ed. Josefina Betancor, España.

AVANCES DEL ESTUDIO PILOTO DE INTERVENCIÓN EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO Y DE FORMACIÓN DOCENTE BASADO EN LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL DE FEUERSTEIN

Kohan Cortada, Ana; Suárez, Valeria; Segret, Maria Cecilia; Escobar, Rodolfo
Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología Matemática y Experimental - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad del Salvador. Argentina

RESUMEN

La Teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) de Feuerstein sostiene que las estructuras cognitivas de los individuos son modificables. Aplicando el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI), del mismo autor, se desarrolla e incrementa el desempeño de aquellas funciones cognitivas consideradas como “deficientes”. Esta condición obedece generalmente a ambientes empobrecidos de educación y socialización. La teoría de la MCE aplicada a la función docente produce la modificabilidad cognitiva de los estudiantes con resultados permanentes a largo plazo. El presente trabajo comunica los avances de investigación según dos ejes: la aplicación del P.E.I. en estudiantes de primer año de escuela media durante un ciclo escolar y la formación de un conjunto de docentes durante un ciclo y medio, según la teoría de MCE. La primera línea de investigación, sigue el enfoque cuantitativo, según un diseño antes-después, con grupo control, denominado cuasi-experimental. Se compararán los perfiles neurocognitivos de los estudiantes antes y después de la aplicación del programa. La línea de investigación sobre los docentes pertenece a un enfoque mixto inspirado en el modelo de Investigación Acción Participativa. Usando diversas técnicas se recuperan significados y sentidos de las prácticas docentes a la luz de la teoría de MCE.

Palabras clave

Modificabilidad Cognitiva Estructural - Mediación

ABSTRACT

RESEARCH ADVANCES OF PILOT STUDY OF INTERVENTION IN MIDDLE-LEVEL STUDENTS AND EDUCATIONAL TRAINING BASED ON FEUERSTEIN'S STRUCTURAL COGNITIVE MODIFIABILITY THEORY

The Theory of Structural Cognitive Modifiability (SCM) of Feuerstein argues that the cognitive structures of individuals are modifiable. Applying the Instrumental Enrichment Program (IEP), by the same author, develops and increases the performance of those cognitive functions considered as “deficient”. This condition is generally due to impoverished environments of education and socialization. The theory of the SCM applied to the teaching function produces the cognitive modifiability of students with permanent long-term results. The present work communicates the progress of research according to two axes: the application of I.E.P. in first-year students of middle school during a school year and the formation of a group

of teachers during a cycle and a half, according to the theory of SCM. The first line of research follows the quantitative approach, according to a before-after design, by dealing with a “control group”, called quasi-experimental. The neurocognitive profiles of the students, before and after the application of the program, will be contrasted. The line of research on teachers belongs to a mixed approach inspired by the Participatory Action Research model. Using different techniques, meanings and meanings of the teaching practices are recovered in the light of the SCM theory.

Keywords

Structural Cognitive Modifiability - Mediation

BIBLIOGRAFÍA

- Bernahu, G. (2006). “Intercultural Mediation”, the institution of learning and the process of educational “integration” and assimilation: The case of Ethiopian Jews in Israel. *Educational Research and Review* Vol. 1 (3), 62-79, June 2006.
- Cifuentes Gil, R. (2014). *Diseño de Proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cohen, I., Contini, E., Coronel, P., Caballero, V. (2007). Habilidades cognitivas en niños de contextos de pobreza. *Psicodebate* 8. Noviembre. 17-36.
- Contini De González, E., Cohen Imach, S., Coronel, C., Caballero, S. (2008). *Habilidades Cognitivas en la infancia. Su relación con la pobreza*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Contini De González, E., Levín, M., Caballero, S. (2007). *EL Aprendizaje Mediado como recurso para el cambio cognitivo*. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1986). *Experiencias de Aprendizaje Mediado*. Revista Siglo Cero. 106. España.
- Feuerstein, R. & Rynders, R.J. (1988). *Helping retarded people to excel*. New York: Plemun Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falix, L. & Rand, Y. (2003). *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*. Israel: Icelp Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falix, L. & Rand, Y. (2006). *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Israel: Icelp Press.

- Figueroa Céspedes, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST* Vol. 13, N°1, 33-44.
- Herrero Martín, J., Martínez Beltrán, J.M. (2018). Intervención Mediada, Representación Subjetiva y Variables de Aprendizaje en Educación Primaria. *Indivisa*. N° 18, pp.119-145.
- Kozulin, A., Lebeer, J., Madella-Noja, A., Gonzalez, F., Jeffrey, I., Rosenthal, N., Koslowsky, M. (2010). Cognitive Modifiability of children with developmental disabilities: A multicenter study using Feuerstein's Instrumental Enrichment- Basic Program. *Research in Developmental Disabilities* 31. 551-559.
- Leber, J. (2014). Modifiability and mediated learning in the light of neuroscientific evidence of ecological plasticity. University of Antwerp, Faculty of Medicine & Health Sciences. Belgium.
- Leber, J. (2016). Significance of the Feuerstein approach in neurocognitive rehabilitation. *NeuroRehabilitation* 19 (2016): 19-35.
- Lobos Rebolledo, C., Figueroa Céspedes, I., Soto Cárcamo, J. (2017). Interacciones pedagógicas en docentes categorizados como básicos y competentes en la evaluación docente: una mirada desde la experiencia de aprendizaje mediado (EAM). *Foro Educativo* N°29, pp. 67-91.
- Martínez Beltrán, J.M. (1994). La mediación en el proceso de aprendizaje. Madrid: Bruño.
- Martínez Beltrán, J.M., Brunet Gutiérrez, J., Farrés Vilaró, R. (1991). Metodología de la mediación en el PEI. Madrid: Bruño.
- Prieto Sánchez, M.D. (1992). Modificabilidad Cognitiva y PEI. Madrid: Bruño.
- Tébar B.L. (2008). El Profesor Mediador del Aprendizaje. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Varela, A., Gramacho, A. & Melo, C. (2006). Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): alternativa pedagógica que responde al desafío de calidad en educación. *Diversitas*, 2(2), 197-310.

MALTRATO ESCOLAR: ATRIBUCIÓN CAUSAL Y PERCEPCIÓN DE AFECTACIÓN POR PARTE DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Lanzillotti, Alejandra Inés

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

El maltrato escolar se define como una conducta agresiva e intencional, por parte de un individuo o grupo, que se repite de forma frecuente en el tiempo sobre una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. La investigación acerca de las características que este fenómeno adquiere en nuestra región es relativamente escasa y son pocos los estudios que indagan las percepciones que sobre este tienen los estudiantes. El objetivo de este trabajo es presentar los resultados obtenidos en una muestra conformada por 259 estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires relacionados con la atribución causal y la percepción de afectación que los alumnos/as vinculan con el fenómeno de maltrato escolar. Se destacan las dinámicas de poder y de pertenencia al grupo, junto con la atribución negativa de diferencias individuales como explicaciones causales; y la tristeza, la indefensión y el aislamiento en lo que refiere a la percepción de afectación. Se discuten las implicancias de estos resultados y los posibles modos de intervención que de ellos podrían derivarse a fin de contribuir a la adecuada prevención y abordaje de esta problemática en nuestra región.

Palabras clave

Maltrato escolar - Atribuciones causales - Percepción de afectación - Estudiantes de escuelas secundarias

ABSTRACT

PEER ABUSE IN SCHOOLS: CAUSAL ATTRIBUTION AND PERCEPTION OF AFFECTATION BY MIDDLE SCHOOL STUDENTS OF BUENOS AIRES
Peer abuse in schools has been defined as an aggressive, intentional act or behavior that is carried out by a group or an individual repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself. Research on the characteristics that this phenomenon acquires in our region is relatively scarce and there are few studies that investigate the perceptions that students have about it. The objective of this paper is to present the results obtained in a sample of 259 middle school students of Buenos Aires related to the causal attribution and the perception of affectation that students link with the phenomenon peer abuse in schools. The dynamics of power and belonging to the group are highlighted, together with the negative attribution of individual differences as causal explanations; the sadness, the helplessness and the isolation in what refers to the perception of affectation. The implications of these results

and the possible modes of intervention that could derive from them are discussed in order to contribute to the adequate prevention and approach of this problem in our region.

Keywords

Peer abuse in schools - Causal attribution - Perception of affectation - Middle school students

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and Victimization: Cause for Concern for both Families and Schools. *Social Psychology of Education*, 7(1), 35-54. doi:10.1023/b:spoe.000010668.43236.60.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A., & Confeggi, X. (2012). Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores. En C. Erausquin & R. Bur, *Psicólogos en Contextos Educativos. Diez años de Investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 553-576. doi: 10.1348/000709905x52229.
- Ortega-Ruiz, R., & Mora-Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528. doi: 0.1174/021037008786140922.
- Smith, P.K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9. doi: 10.1002/(sici)10982337(2000)26:1<1::aid-ab1>3.0.co;2-7.
- Troop-Gordon, W., & Quenette, A. (2010). Children's Perceptions of Their Teacher's Responses to Students' Peer Harassment: Moderators of Victimization-Adjustment Linkages. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 333-360. doi:10.1353/mpq.0.0056.

LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES AL INICIO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Leone Gallardo, Delia

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El trabajo se propone analizar el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes que inician la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Tucumán y se inscribe en el proyecto de Investigación "Logros y dificultades de adaptación en ingresantes a una carrera universitaria", dependiente de la Secretaria de Ciencia, Arte e Innovación tecnológica (SCAIT). El análisis bibliográfico permite definir las habilidades sociales como comportamientos instrumentales que lleva a resolver una situación social de modo efectiva. Camacho (2005) especifica tres componentes: la dimensión conductual, las variables cognitivas y el contexto ambiental. Se adopta un diseño descriptivo-exploratorio con un abordaje cuanti-cualitativo sobre una población de 50 estudiantes, entre 18 y 20 años, cursantes de la asignatura Integración Universitaria, la primera del plan de estudio, periodo lectivo 2018. Los resultados indican el desarrollo de habilidades en: conocimientos de sí mismo a través de reconocer fortalezas y debilidades, interacción positiva con grupo de pares y docentes y manejo de sentimientos y emociones asociadas al ingreso universitario. Se concluye sobre la importancia de estas habilidades por su influencia en las primeras experiencias de aprendizaje de los estudiantes y en su adaptación a la vida universitaria.

Palabras clave

Habilidades Sociales - Estudiantes - Psicología - Universidad

ABSTRACT

SOCIAL SKILLS IN STUDENTS AT THE BEGINNING OF THE PSYCHOLOGY CAREER

The work aims to analyze the development of social skills in students who begin their career in Psychology at the National University of Tucumán and enroll in the research project "Achievements and difficulties of adaptation in entering a university career", dependent on the Secretary of Science, Art and Technological Innovation (SCAIT). The bibliographic analysis allows to define the social skills as instrumental behaviors that leads to solving a social situation in an effective way. Camacho (2005) specifies three components: the behavioral dimension, the cognitive variables and the environmental context. A descriptive-exploratory design is adopted with a quantitative-qualitative approach on a population of 50 students, between 18 and 20 years of age, students of the University Integration course, the first of the study plan, 2018 academic period. The results indicate the development of skills in: self-knowledge through recognizing strengths and weaknesses, positive interaction with peer group and teachers and management of feelings and emotions associated with university admission. It concludes on the

importance of these skills for their influence on the first learning experiences of students and their adaptation to university life.

Keywords

Social Skills - Students - Psychology - University

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D., Castorina, J.A., Elichiry, N., Lenzi, A., Schlemenson, S. (2007). Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa. Bs. As.: Ed. Noveduc.
- Ander Egg, E. (1980). Técnicas de investigación social. Bs. As.: El Cid Editor
- Camacho, C. y Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual.
- Mastache, A. (2009). Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Bs.As.: Ed Noveduc.

APRENDIZAJE, ADOLESCENCIA Y SALUD MENTAL. UN ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO PARA ADOLESCENTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

Luque, Soledad Vanesa; Sarde, Estefanía; Veloso, Ayelén Rocio; Martinez, Elina Soledad; Rondán, Pamela; Cardozo, Adalberto; Siojrin, Sandra
Universidad Nacional de San Martín. Argentina

RESUMEN

A partir de la mitad del siglo XX el debate sobre la Salud Mental comenzó a descentrarse del eje psiquiátrico en el cual estaba atrapado, dando lugar a nuevos paradigmas epistemológicos que cuestionaron la determinación histórica de lo que se entendía por normalidad y patología. Se introducen así otras disciplinas más cercanas a las ciencias humanas y sociales como la sociología, la antropología, la educación, la economía, etc. La Psicopedagogía, si bien no está explícitamente mencionada en dicha normativa, sin duda participa de ese campo. Desde sus momentos fundacionales en la década del 60 del siglo pasado en nuestro país (Argentina), la psicopedagogía se caracterizó por ser multidimensional e interdisciplinaria. Sin embargo, en los últimos años, el auge de las neurociencias y el avance de la industria farmacológica, llevó a muchas prácticas psicopedagógicas a mimetizarse con el discurso médico. En esta investigación nos ubicaremos en la tradición de buscar los elementos de especificidad de la práctica psicopedagógica. Elegimos centrarnos en la adolescencia porque entendemos que hay escasas investigaciones en esa área. El objetivo central es caracterizar el aprendizaje en la adolescencia desde la perspectiva de la Salud Mental, de los adolescentes pertenecientes al partido de General San Martín.

Palabras clave

Aprendizaje - Adolescencia - Psicopedagogía - Salud Mental

ABSTRACT

LEARNING, ADOLESCENCE AND MENTAL HEALTH. A STUDY OF THE EXPERIENCE OF THE PSYCHOPEDAGOGICAL PROGRAM FOR ADOLESCENTS OF THE UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
From the mid-twentieth century the debate on Mental Health began to decentralize from the psychiatric axis in which it was trapped, giving rise to new epistemological paradigms that questioned the historical determination of what was understood by normality and pathology. Other disciplines closer to the human and social sciences are introduced, such as sociology, anthropology, education, economics, etc. The Psychopedagogy, although it is not explicitly mentioned in such regulations, certainly participates in that field. From its founding moments in the 60s of the last century in our country (Argentina), psychopedagogy was characterized by being multidimensional and interdisciplinary. However, in recent years,

the rise of the neurosciences and the advance of the pharmacological industry led many psychopedagogical practices to mimic medical discourse. In this investigation we will locate ourselves in the tradition of looking for the elements of specificity of the psychopedagogical practice. We chose to focus on adolescence because we understand that there is scarce research in that area. The main objective is to characterize learning in adolescence from the perspective of Mental Health, of adolescents belonging to the General San Martín district.

Keywords

Learning - Secondary school - University - Psychopedagogy

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier-Castoriadis (1975). "La violencia de la Interpretación". Amorrortu Buenos Aires.
- Aulagnier, P. Las relaciones de asimetría y su prototipo: la pasión en Los destinos del placer. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Aulagnier, P. Los destinos del placer, El yo y su cuerpo (Pág. 133/142).
- Aulagnier, P. La violencia de la interpretación. Amorrortu 1977 Buenos Aires.
- Bianchi, E. y Faraone, S. (2015). El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA/H). Tecnologías, actores sociales e industria farmacéutica. Revista Physis. Revista de Salud Pública.
- Blos, P. La transición adolescente Amorrortu 1981 Buenos Aires.
- Bottinelli, M.M. (2003). Metodología de Investigación. Herramientas para un pensamiento científico complejo. Bottinelli M. Ed., México D.F.
- Canguilhem, G. (1971). "Lo Normal y lo Patológico", Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Castronovo, R. (2008). "Redes Sociales" en Molina S. (comp.) "Estrategias comunitarias para el trabajo con adultos mayores" EDUNLa - Lanús.
- Derrida, J. (1997). Mal de archivo. Una impresión freudiana. Editorial Trotta Madrid.
- Derrida, J. (1995). Mal de Archivo Una impresión freudiana Editorial Trotta Madrid.
- Díaz, G. (1998). "La producción creadora: de lo público a lo privado" en Díaz, G. y Hillert R. (1998) El tren de los adolescentes Ed. Lumen.
- Díaz, G. y Hillert, R. La iniciación sexual en tiempos en tiempos de la informática en El tren de los adolescentes Ed. Lumen 1998 Buenos Aires.
- Dolto, F. (1988). La causa de los adolescentes Ed. Paidós.
- Foucault, M. (1985). Historia de la locura en la época clásica. FCE Buenos Aires.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y Castigar Siglo XXI Buenos Aires.

- Freud S. (1973 [1929]). *El malestar de la Cultura*. Biblioteca Nueva Madrid.
- Freud, S. (1973). "Tres ensayos para una teoría sexual".
- Freud, S. (1973). *Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica* Biblioteca Nueva Madrid.
- Freud, S. (1973). *Introducción al narcisismo* Biblioteca Nueva Madrid
- Freud, S. (1973). *La declinación del complejo de Edipo* Biblioteca Nueva Madrid.
- Grigerio, G. y otros (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc. Buenos Aires.
- Galende, E. (2013). *Revista Salud Mental y Comunidad Año 3 Nro. 3 Diciembre 2013*. Unla.
- Galende, E. (2015). *Conocimiento y Prácticas en Salud Mental*. Lugar Editorial Buenos Aires.
- Grassi, A. "Metamorfosis de la pubertad: el hallazgo de objeto" en Grassi A. y Córdoba N. (comp.) "Entre niños, adolescentes y funciones parentales" Entreideas 2010.
- Grinin, J. y Schlemenson, S. (2014). "Adolescentes y problemas de Aprendizaje" Paidós. Buenos Aires.
- Korinfeld, D. y otros (2013). *Entre adolescentes y Adultos en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- Lacan, J. *El estadio del espejo como formador del yo (je) tal como se nos revela la experiencia psicoanalítica* en *Escritos 1 Siglo XXI 1988* Buenos Aires.
- Lorenzer, A. (1970). *El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Knobel M., Aberasturi, A. *La adolescencia normal*, Capítulo 5.
- Maldavsky, D. *Teoría y técnica de los procesos tóxicos* Amorrortu 1992 Buenos Aires.
- Mannoni, M. *La crisis de la adolescencia*, Gedisa 1986, Barcelona.
- Menin, O. *El adulto y sus aprendizajes* en Menin O. *Psicología educacional del adulto Homo Sapiens*. Rosario.
- Pain, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* Nueva Visión. Buenos Aires.
- Pain, S. (2015). *Entrevista a Sara Pain*. Alfílo Revista digital Facultad de Filosofía Universidad Nacional de Córdoba. <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/24/entrevista.html>
- Pain, S. (1983). "Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje", Nueva Visión, Buenos Aires.
- Piaget, J. *Psicología del niño* Ediciones Morata 1981 Madrid Capítulo V.
- Prol, G. (2006). "El problema de Aprendizaje en la escena clínica" en el Libro (Wettengel L. y Prol G. -comp-) "Tratamiento de los Problemas de Aprendizaje" Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Prol, G. (2009). "Escritura e intimidad en la adolescencia" del Libro "Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento con niños y adolescentes" Editorial Novedades Educativas. 2009.
- Quiroga, S. (1998). "Adolescencia. Del goce orgánico al hallazgo de objeto" Eudeba.
- Rodolfo, R. (1993). *El niño y el significante: Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Ed Paidós 1993 Buenos Aires.
- Rodolfo, R. (2008). "La adolescencia pensada como sistema en lo occidental" en "Futuro porvenir" Noveduc 2008.
- Rodolfo, R. (2004). *El psicoanálisis de nuevo*. EUDEBA Buenos Aires.
- Rodolfo, R. (2012). *Padres e Hijos* Paidós Buenos Aires.
- Rodolfo, R. (2004). "Serie y suplemento" en "El Psicoanálisis de Nuevo" Eudeba Buenos Aires.
- Rodolfo, R. (2009). "Ilusiones y Desilusiones. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Psicopedagogía y Problemáticas Sociales "El adolescente de hoy en los nuevos escenarios sociales" realizadas 30 y 31 de octubre del 2009.
- Rodolfo, R. (1992). *Desde el jugar hacia el trabajar* en Rodolfo R. (1992) *Estudios clínicos*
- Rodolfo, R. (2004). "El adolescente y sus trabajos" en "Estudios clínicos" Paidós.
- Rodolfo, R. (2004). *Un nuevo acto psíquico: la inscripción o la escritura del nosotros en la adolescencia* en Rodolfo, R. *El Psicoanálisis de nuevo* Eudeba Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (1996). *El Aprendizaje un Encuentro de Sentidos*. Kapelusz Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (2009). "La Clínica en el tratamiento Psicopedagógico" Paidós Buenos Aires.
- Vecino, L. (2017). *La construcción del nosotros/otros en la escuela secundaria obligatoria*, Buenos Aires. URL: <https://www.teseopress.com/la-construcciondelnosotros>
- Winnicott, D.W. (1986). *Realidad y Juego*. Gedisa Buenos Aires.
- Ynoub, R. (2014). *La cuestión del método. Aportes para una metodología crítica*. Universidad Nacional de México. Cengage Learning Editores S.A. México DF. Tomo I.

IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA. LA NARRATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

Meschman, Clara Liliana

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el marco de la Tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, en FLACSO, de la autora: "Construcción de identidad de profesores en Psicología desde la perspectiva de sus narrativas sobre la experiencia educativa". Encuentra sus bases de antecedente en la experiencia desarrollada en la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza de la Psicología, la investigación PROINPSI, y el Programa UBANEX, dirigidos por Mgr. García Labandal, y el Proyecto de Investigación UBACyT dirigido por Mgr. Erausquin. La construcción de identidad docente apunta a su relación con la transformación de condiciones históricas, de prácticas, sociales, culturales y sus entramados, toma como objeto de estudio al profesor, los cambios en la apreciación de la tarea a desarrollar y el porqué de su elección profesional. La perspectiva que brinda la etnografía educativa como metodología investigativa, transforma a sus narrativas y relatos, en el sostén de la construcción identitaria y da sentido y significación, a sus trayectorias y vivencias en contextos cotidianos. En búsqueda de los indicadores que entran su praxis profesional, el instrumento de recolección de datos es la narrativa como vía privilegiada a los procesos constructivos sus marcas históricas, personales y sociales, así como las transformaciones y/o reproducciones.

Palabras clave

Narrativas - Praxis - Historia personal y social - Construcción de identidad

ABSTRACT

TEACHING IDENTITY OF THE PROFESSOR OF PSYCHOLOGY.
THE NARRATIVE IN THE CONSTRUCTION OF THEIR PROFESSIONAL PRACTICE

This work is part of the Master's Thesis in Cognitive Psychology and Learning, in FLACSO, of the author: "Construction of teachers' identity in Psychology from the perspective of their narratives about the educational experience". Finds its antecedent bases in the experience developed in the Special Teaching Chair and Teaching Practice of Psychology, the PROINPSI research, and the UBANEX Program, directed by Mgr. García Labandal, and the UBACyT Research Project led by Mgr. Erausquin. The construction of teacher identity points to its relationship with the transformation of historical conditions, practices, social, cultural and their networks, takes as an object of study to the teacher, changes in the appreciation of the task to be developed and the reason for their choice professional. The perspective offered by educational ethnography as a research methodo-

logy transforms its narratives and stories into the support of identity construction and gives meaning and meaning to their trajectories and experiences in everyday contexts. In search of the indicators that enter its professional praxis, the instrument of data collection is the narrative as a privileged way to the constructive processes, its historical, personal and social marks, as well as the transformations and / or reproductions.

Keywords

Narratives - Praxis - Personal and social history - Identity construction

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Suarez, D.H. (2011). *El saber de la experiencia- Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO.
- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias- Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Delory- Momberger, Ch. (2009). 1/ Biografía y educación. Figuras del individuo- proyecto. Buenos Aires: Fac. F y L. y CLACSO.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2008). "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". Anuario XV de Investigaciones del Año 2008. UBA. (ISS: 0329-5885), pp. 89-107.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2009). "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Publicado en Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Publicación anual de la Secretaría y del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. En diciembre 2009. Doble evaluación externa. ISSN.0329 5885. pp.157-172.
- Garau, A. y García Labandal, L. (2008). "El lugar de la reflexión y de la narrativa en la constitución del rol docente en la Universidad: La implementación de Portfolios en el marco de una Comunidad de aprendizaje". La Habana: 6to Congreso Internacional de Educación Superior "UNIVERSIDAD 2008". Organizado por Ministerio de Educación Superior (MES) y las Universidades de la República de Cuba. La Habana, 11 al 15 de febrero del 2008.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V. y otros. (2009). *Déjame que te cuente- Ensayos sobre narrativa y educación*- Buenos Aires: Alertes. Educación.

- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó, Barcelona.
- Proyecto UBACYT P023 "Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional", 2008-2010, dirigido por Mgter. C. Erausquin.
- Rivas, Flores, J. (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento". En Sverdlick, I. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Bs. As.: Noveduc.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico- Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares en Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate de Nora Emilce Elichiry (compiladora).
- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009). *El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje*. En *Revista Electrónica* publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703. Volumen 9, Número Especial (pp. 1-21)
- Rogoff, B., Goodman, C. y Bartlett, L. (2001). *Learning together*. Oxford University Press.
- Sepúlveda, M., Rivas, J. (2003). "Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. En Santos, M. Ángel y Beltrán, (editores). *Conocimiento y Esperanza*. Málaga: Universidad de Málaga, 367-381.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Suárez, D.H. (2007). "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vygotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

LA DIMENSIÓN DEL ESPACIO EN LA ESCRITURA DE NIÑOS EN TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

Milano, María Eugenia

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el marco del proceso de investigación para la tesis de doctorado de la autora: "La escritura en la clínica psicopedagógica con niños/as: procesos psíquicos comprometidos". El marco teórico de la investigación es el Psicoanálisis Contemporáneo y se enmarca en el paradigma de la complejidad planteado por Edgar Morin. La investigación se llevó a cabo en uno de los grupos de tratamiento del Servicio de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA). Este servicio cuenta con diagnósticos individuales y tratamientos psicopedagógicos grupales a niños/as y adolescentes derivados por Equipos de Orientación Escolar de distintas escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Durante la presentación se analizará un fragmento de una sesión analizada según las dimensiones de análisis e indicadores diseñados por la autora para la investigación. Las mismas comprenden las modalidades de articulación entre el afecto y la representación en el encuadre, las modalidades representativas en la escritura y las modalidades que adquiere la dinámica intersubjetiva. Específicamente, se analizará el modo de apropiación del espacio a escribir, tanto en el pizarrón como en el cuaderno, en dos pacientes del grupo de tratamiento analizado.

Palabras clave

Escritura - Espacio - Clínica psicopedagógica - Niños/as

ABSTRACT

THE DIMENSION OF SPACE IN CHILDREN WRITING IN PSYCHOPEDAGOGIC TREATMENT

This work belongs to the research process for the author's PhD thesis: "Writing in psychopedagogical clinic with children: psychic processes involved". The theoretical framework is Contemporary Psychoanalysis and the epistemologic approach is the complexity paradigm of Edgar Morin. The research was done in one of the treatment groups of Clinical Psychopedagogy Service in Psychology Faculty (UBA). This service give individual diagnosis and group treatments to children and adolescents from different public schools in Buenos Aires City. The presentation will analyse a part of a session according to the analysis dimensions designed by the author: ways of articulation between affect and representation, representative modes in writing and intersubjective dynamic modalities. Specifically, the analysis will involve the appropriation mode of the space to write, in the board and the notebook in two patients of the treatment group.

Keywords

Writing - Space - Psychopedagogic clinic - Children

BIBLIOGRAFÍA

- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo: desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (2001). *De locuras privadas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1995). *El lenguaje en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morin, E. (2000). *La introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.

HABILIDADES IMPLICADAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA. UN ESTUDIO EN NIÑOS Y NIÑAS DE ESCOLARIDAD PRIMARIA

Musci, María Cecilia; Causse, María Belen

Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Argentina

RESUMEN

Se presenta un proyecto de investigación (PIN 1, C142: Evaluación Dinámica en Comprensión Lectora: sus potencialidades para la intervención en niños y niñas de escolaridad primaria) cuyo propósito es evaluar la mejora en comprensión lectora de niños/as de escolaridad primaria como resultado de una intervención específica. Reconociendo las dificultades que presentan los estudiantes de distintos niveles del sistema educativo para comprender lo que leen, se apunta a promover el desarrollo de la comprensión lectora desde los inicios de la escolaridad. Se la conceptualiza como un proceso complejo, intencional y voluntario, que supone un conjunto de habilidades cognitivas relacionadas entre sí. A fin de comprobar los efectos de diversas intervenciones mediacionales en niños de 3º grado de nivel primario de escuelas del Alto Valle (Río Negro/Neuquén) en los procesos implicados, se propone un estudio de tipo cuasi experimental, longitudinal, de pre y post test con grupo experimental y control. Se presentan los resultados de una prueba piloto realizada para valorar la pertinencia y necesidad de adaptación de los instrumentos a emplear en la evaluación previa y/o posterior a la instrucción, algunos de los cuales no se encuentran estandarizados en nuestra población.

Palabras clave

Comprensión lectora - Evaluación cognitiva - Intervenciones instruccionales

ABSTRACT

SKILLS INVOLVED IN THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION. A STUDY IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

The present research project (PIN 1 C142: Dynamic testing in reading comprehension: its intervention potential for elementary school children) aims to evaluate the improvement in reading comprehension of primary school children as a result of a specific intervention. Acknowledging the struggle that face students in the different levels of the education system to understand what they read, this projects has the goal to boost the development of reading comprehension from the very beginning of schooling. Reading comprehension is a complex, intentional and voluntary process, which involves a set of related cognitive skills. In order to verify the effects of different mediational interventions in the processes involved in children in 3rd grade of elementary school in the Alto Valle area in Argentina (Río Negro and Neuquén provinces), a quasi-experimental, longitudinal, pre-post test study with control group is proposed. We introduce the results of a test run conducted in order to assess

the relevance and need of adaptation of the instruments to be used in the evaluation before and/or after the instruction, some of which are not standardized in our population.

Keywords

Reading comprehension - Cognitive testing - Instructional interventions

BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). Programa Leer para comprender. Buenos Aires: Paidós.
- Barreyro, J. & Flores, M. (2010). Tarea de amplitud de oraciones escuchadas: validez y fiabilidad de una tarea de Capacidad de Memoria de Trabajo para Niños. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 15: 1-13.
- Barreyro, J.P. (2011) ¿En qué consistió nuestra investigación? En Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pueyrredón, D, Buonsanti, L; Freire, L; Lasala, E., Mendivelzúa, A. y Molina, S. (2011). Lee comprensivamente. Buenos Aires: Paidós.
- Borzzone, A. & Marder, S. (2015). Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Buenos Aires: Paidós.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology* 21,335-351.
- Campione, J.C., & Brown, A.L. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. In C.S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 82-140). New York: Guilford Press.
- Canet Juric, L. & Rodríguez, M. (2007). Presentación de una prueba para medir inferencias en comprensión lectora. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*
- Cartocetti, R., Abusamra, V., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33 (1): 1-18.
- Cayssials, A.N. (1998). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Buenos Aires: Paidós.
- Contini, E.N., Coronel, P., Cohen Imach, S. y Lacunza, B. (2009). Evaluación, intervención y cambio cognitivo. Un abordaje innovador en niños privados culturalmente. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, 14 (2), 25-46.
- Cuadro, A., Costa, D., Trias, D. & Ponce de León, P. (2009). *Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de eficacia lectora (TECLE)*. Montevideo, Universidad Católica de Uruguay
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B. y cols. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.

- Flanagan, D.P. y Kaufman, A. S. (2006). *Claves para la evaluación del WISC IV*. Madrid: TEA.
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pueyrredón, D., Buonsanti, L., Freire, L., Lasala, E., Mendivelzúa, A. y Molina, S. (2011). *Lee comprensivamente*. Buenos Aires: Paidós.
- Gottheil, B., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A.I. y Molina, S. (2017). *Para Leer Mejor, Propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora y habilidades de pensamiento*. Buenos Aires, Paidós.
- Kaplan, E., Fein, D., Morris, E., Kramer, J.H., Maerlender, A., & Delis, D.C. (2004). *The Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition Integrated Technical and Interpretative Manual*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.
- Levin, M., Lacunza, A.B. y Caballero, S.V. (2008). Modificabilidad cognitiva y aprendizaje escolar en niños mediados y no mediados de San Miguel de Tucumán, Argentina. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*.
- Mascolo, J.T. (2009). Linking WISC-IV assessment results to educational strategies and instructional supports. In D. P. Flanagan and A. S. Kaufman (Eds.) *Essentials of WISC-IV Assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Mc. Manara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos* 37(55), 19-30.
- Mejía Quintero, E. y Escobar Melo, H. (2012). Caracterización de proceso cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología* 8 (1).
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En N. J. Snowling, & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: a Handbook*. Oxford: Blackwell.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Taborda, A.R., Brenlla, M.E. y Barbenza, C. (2011). Adaptación argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV) En D. Wechsler, *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV)*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic.
- Vigotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

EL TALLER DE CINE EN LA ESCUELA SECUNDARIA: EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS IMAGINATIVOS DE ADOLESCENTES SANTIAGUEÑOS A PARTIR DEL USO DE LAS TIC'S

Neme, Eliana; Morante, Marcela Alejandra
Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

Las TIC's posicionan hoy a quienes trabajamos con sujetos en un nuevo horizonte investigativo: explorar de qué manera se evidencian en los procesos imaginativos de los adolescentes, cómo se visibilizan en la actividad representativa y qué impactos producen en sus aprendizajes y en su subjetividad. Estas fueron algunas premisas que el equipo de investigadores del Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) de la Facultad de Ciencias de la Salud (UCSE) se propuso al abordar cuestiones referidas a las TIC's particularmente con los adolescentes del nivel secundario. A partir de intervenciones en los ámbitos clínico e institucional, el proyecto de investigación titulado "Los procesos imaginativos de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social de Santiago del Estero a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación: aportes interdisciplinarios desde los ámbitos clínico y escolar" (SeCyT-UCSE 2017-2019) buscará contar con indicios que permitan avanzar en las hipótesis y en los interrogantes planteados a los efectos de proporcionar aportes significativos y contextualizados. En este escrito se desarrollarán las premisas de trabajo propuestas dentro del contexto escolar a partir del taller de cine como dispositivo promotor de la emergencia de los procesos imaginativos de adolescentes santiagueños de una escuela secundaria.

Palabras clave

Procesos imaginativos - Tecnologías de la Información y la comunicación - Adolescencia - Taller de cine

ABSTRACT

THE FILM WORKSHOP IN THE SECONDARY SCHOOL: INTERDISCIPLINARY EXPERIENCE FOR THE ANALYSIS OF THE IMAGINATIVE PROCESSES OF ADOLESCENTS SANTIAGUEÑOS FROM THE USE OF THE TIC'S

TIC's position today those who work with subjects in a new investigative horizon: to explore how they are evidenced in the imaginative processes of adolescents, how they become visible in the representative activity and what impacts they produce in their learning and in their subjectivity. These were some premises that the team of researchers of the Psychopedagogical Attention Service (SAP) of the Faculty of Health Sciences (UCSE) proposed when addressing issues related to ICTs, particularly with adolescents at the secondary level. Based on interventions in the clinical and institutional areas, the research project entitled "The imaginative processes of

adolescents and adolescents in situations of social vulnerability in Santiago del Estero based on the use of information and communication technologies: interdisciplinary contributions from the clinical and school areas "(SeCyT-UCSE 2017-2019) will seek to provide evidence to advance the hypotheses and the questions posed in order to provide meaningful and contextualized contributions. In this writing, the work premises proposed within the school context will be developed from the film workshop as a device that promotes the emergence of the imaginative processes of adolescents from a high school in Santiago del Estero.

Keywords

Imaginative processes - Technology of the information and communication - Adolescence - Film workshop

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso, Bs. As. Editorial Teseo.
- Álvarez, P., Cantú, G., Durán, A., Diéguez, A., Grunberg, D., Patiño, Y. (2017). Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes. Buenos Aires. Editorial Entre Ideas.
- Casablanca, S. (2014). Enseñar con tecnologías... Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. Buenos Aires. Ediciones Mandioca.
- Durán, A., Dieguez, A., & Álvarez, P. (2013). Procesos psíquicos implicados en las modalidades de simbolización de los adolescentes contemporáneos. Anuario de investigaciones, 20(1), 295-302. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862013000100030&lng=es&tlng=es.
- Durán, A. (2011). Creatividad y simbolización. En Intersecciones Psi. Revista electrónica de la Facultad de Psicología (UBA). Año I. Nro. 1. (13-16).

EL APORTE DE LOS VÍNCULOS ENTRE PARES A LA INSERCIÓN Y LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES PRIMERA GENERACIÓN DE UNIVERSITARIOS EN SU FAMILIA. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY

Ramos, Sofía

Universidad de la República del Uruguay. Uruguay

RESUMEN

El contexto que da surgimiento a este estudio se vincula con la existencia de estudios recientes en la Educación Superior que introducen la incidencia de la integración social en las posibilidades del estudiante de sentirse parte y permanecer en la institución. La Universidad de la República (Udelar) como escenario de esta investigación ha sufrido una serie de transformaciones las últimas décadas, una creciente expansión y diversificación de su matrícula estudiantil y oferta académica, siendo cada año más estudiantes de diversos contextos socioeconómicos y culturales. Esta investigación constituye un estudio cualitativo de tipo exploratorio, incluyendo grupos focales y entrevistas en profundidad. Se plantea como objetivo producir conocimiento en torno al aporte de los vínculos entre pares a la inserción y la permanencia en la Udelar de estudiantes de primera generación de universitarios en su familia. Los resultados dan cuenta de los principales factores en juego en la transición a la Universidad y los procesos de elección vocacional, y la identificación de un conjunto de elementos que constituyeron facilitadores u obstaculizadores en el proceso de inserción, cobrando gran relevancia los vínculos entre pares. Asimismo, evidencian los principales impactos en los estudiantes y su entorno al inaugurar el ingreso a la Universidad en su familia.

Palabras clave

Vínculo - Afiliación - Permanencia - Universidad

ABSTRACT

THE CONTRIBUTION OF RELATIONSHIP BETWEEN PEERS TO THE INSERTION AND PERMANENCE OF FIRST GENERATION UNIVERSITY STUDENTS IN THEIR FAMILY. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY

The context that gives rise to this study is linked to the existence of recent studies that introduce the component of social integration in Higher Education as an element that affects the student's ability to feel part of the institution and remain in it. The University of the Republic (Udelar) as the place of this research has undergone a series of transformations recently, involving an increment and diversification of its student population and academic offer, more students from different socioeconomic and cultural contexts each year. This research constitutes a qualitative exploratory study, including focus groups and in-depth interviews. The objective is to produce knowledge about the contribution of the relationship between peers

in the insertion and permanence in Udelar of first generation students that arrives to university in their family. The results presents the main factors involved in the transition to the University and in the processes of vocational choice, and the identification of a set of elements which were constituted facilitators or obstacles in the process of insertion, where peer-to-peer bonds are highly relevant. They show the main impacts on the students and their environment when they become the first in the family who achieves the entrance to University.

Keywords

Bonds - Affiliation - Permanence - University

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1987). "Los tres estadios del capital cultural". Trad. M. Landesmann. *Revista Sociológica*, N°2, Vol 5. p. 11-17. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Casco, M. (2008). "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual". *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Humanas.
- Dabas, E., Najmanovich, D. (Comp.) (1995). *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- DGP (2013). *VII Censo de Estudiantes de Grado 2012*. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. Montevideo: Udelar.
- Diconca, B. (coord) (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Montevideo: Tradinco.
- Gómez, M.A., Álzate, M.V. (2010). "El oficio de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad". *Revista Pedagogía y Saberes*, N° 33. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pichón-Riviére, E. (1979). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Tinto, V. (2006). "Research and Practice of Student Retention: What's next?". *Journal College Student Retention*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-19.

ESPACIOS DE CONSULTA Y ORIENTACIÓN PARA UNIVERSITARIOS: PERFIL Y MOTIVACIONES. PROGRAMA DE RESPALDO AL APRENDIZAJE, UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY

Ramos, Sofía

Universidad de la República del Uruguay. Uruguay

RESUMEN

Los espacios de consulta y orientación para estudiantes de Educación Superior son llevados adelante en el marco de las líneas de apoyo para universitarios del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República. Tienen como objetivo apoyar las trayectorias educativas de los estudiantes, centrándose en el abordaje de componentes de re-orientación vocacional, información de oferta educativa, becas, estrategias para el ingreso a la Universidad, identificación de redes de apoyo universitarias, y coordinación con tutores pares (Udelar, 2018). Buscan favorecer la construcción de proyectos personales que articulen la educación con otras esferas de la vida. Asimismo, procuran brindar herramientas que faciliten soluciones a posibles obstáculos que interfieran en el logro de las trayectorias educativas completas. El presente estudio releva el perfil socioeducativo del estudiante que asiste, mayoritariamente de ingreso, primera generación en su familia y becarios y los principales motivos de consulta. La metodología utilizada es cuantitativa, utilizando una encuesta para la recolección de datos. Entre los principales motivos se destacan: dudas respecto a la elección de la carrera, dificultades para organización del estudio, y apoyo psicoafectivo, apareciendo en menor medida dificultades en materias específicas, la orientación sobre el trayecto académico y dificultades económicas para continuar.

Palabras clave

Orientación - Perfil estudiantil - Motivo de consulta - Universidad

ABSTRACT

COUNSELING PLACES AND ORIENTATION FOR UNIVERSITY STUDENTS: PROFILE AND MOTIVATIONS

The counseling and orientation places for Higher Education students are developed within the lines for university students of the Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República. They aim to support the educational trajectories of students, focusing on the approach of components of vocational re-orientation, educational offer information, scholarships, strategies for admission to the University, identification of university support networks, and coordination with peer tutors (Udelar, 2018). They seek to contribute to the personal projects construction that articulate education with other spheres of life. Likewise, they seek to provide tools that facilitate solutions to possible obstacles that interfere in the achievement of complete educational trajectories. The present

study reveals the socio-educational profile of the students, mainly new arrivals, first generation in their family whose have scholarship, and the main reasons to ask for counseling. The methodology used is quantitative, using a survey to collect data. The main reasons are: doubts about the choice of career, difficulties in study organizing, and psycho-affective support; appearing with less importance: the difficulties in specific subjects, the orientation on the academic path and economic difficulties to continue.

Keywords

Orientation - Student profile - Reason to ask counseling - University

BIBLIOGRAFÍA

- Casco, M. (2008). "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual". *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Humanas.
- Coulon, A. (1997). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. París: Prensa Universitaria de Francia.
- Diconca, B. (coord) (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Montevideo: Tradinco.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Frechero A., Sylburski, M. (2000). *La migración de cada año*. Montevideo: Nordan.
- Gómez, M.A., Álzate, M.V. (2010). "El oficio de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad". *Revista Pedagogía y Saberes*, N° 33. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mosca, A., Santiviago, C. (2013). "Interfase Educación Media - Educación Superior. ¿Encuentro o choque? Estrategias institucionales para mejorar los encuentros". *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Udelar (2018). *Espacios de consulta y orientación. Programa de Respaldo al Aprendizaje, Universidad de la República*. Recuperado el 13 de junio de 2018 desde: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/41589>

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN INICIAL QUE TIENEN PADRES Y MADRES EN MEDELLÍN, COLOMBIA

Ramírez Botero, Mónica Janeth
Universidad de San Buenaventura. Colombia

RESUMEN

La aparición de la educación preescolar en Colombia creó el imaginario en las familias, que los niños debían ingresar tempranamente a las instituciones educativas, dejando atrás la tradición en la que la educación del niño dependía de la familia (Cerde, 1996). Esto ha hecho que las prácticas educativas se transformen y que las representaciones de dicha actividad cambien en función de la misma. Sin embargo, no es clara cuál representación social se tiene actualmente. Esta investigación busca comprender las representaciones sociales que tienen los padres de familia acerca de la educación inicial. Para esto se realizó un estudio basado en la perspectiva de Abric (2001), en el que se entrevistaron 12 padres de familia de la ciudad de Medellín, Colombia. Se encontraron los elementos que configuran el núcleo central de la representación social en función de “la escuela como responsable de la crianza y el cuidado de los niños”, así como los elementos que lo mantienen dando lugar al sistema periférico en relación a “la familia como un apoyo para la educación, la nutrición y el acompañamiento que brinda la institución educativa”. Se discuten las nuevas formas de resistencia a esto con estrategias como la educación en casa.

Palabras clave

Representación social - Educación inicial - Preescolar

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE EARLY EDUCATION IN PARENTS IN MEDELLÍN, COLOMBIA

The emergence of preschool education in Colombia created the imaginary in families, that children had to enter early educational institutions, leaving behind the tradition in which the child's education depended on the family (Cerde, 1996). This has made the educational practices are transformed and the representations of that activity change according to it. However, it is not clear which social representation is currently held. This research seeks to understand the social representations that parents have about initial education. For this, a study based on the perspective of Abric (2001) was conducted, in which 12 parents from the city of Medellín, Colombia, were interviewed. The elements that make up the central nucleus of social representation were found in terms of “the school as responsible for the upbringing and care of children”, as well as the elements that maintain it giving rise to the peripheral system in relation to “the family” as a support for education, nutrition and accompaniment provided by the educational institution.” The new forms of resistance to this are discussed with strategies such as home education.

Keywords

Social representation - Early education - Preschool

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Arias, B. (2012). *Procesos de crianza y socialización en familias vinculadas al conflicto armado en la ciudad de Medellín. Un estudio de caso comparativo*, Clacso, Buenos Aires.
- Arias, B., Muñoz, D. (2018). La crianza: una categoría antropológica y pedagógica. En M. Mendoza, y A. Moreno, (Eds.), *Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp. 85-100). Santiago de Chile: Ediciones de la junji.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25. Noviembre, 20, 1989.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Colombia.
- Barnett, W. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder, CO: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Recuperado desde <http://epi-policy.org/publication/preschool-education>
- Benavides, E., Cardona, E. y Tello, M. (2016). Representaciones Sociales de educación inicial: el caso de los actores escolares de las instituciones educativas Acacia II y Jackeline de la ciudad de Bogotá. Bogotá: CINDE.
- Benner, D. (1987). *Las teorías de la formación: Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos*.
- Cerde, H. (1996). *Educación preescolar: Historia, legislación, currículo y realidad económica*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (fourth edition)*. Boston, MA: Pearson.
- Cruz, J. y Velandia, M. (2012). Representaciones Sociales de participación infantil, en las prácticas llevadas al interior del hogar y de la escuela. *Revista Aletheia*, 4(2), 66-75.
- Delgado, B. (1971). *Historia de la infancia*. Burgos: Madrid.
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Política Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”*. Recuperado desde https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Elango, S., García, J.L., Heckman, J.J., & Hojman, A. (2016). *Early childhood education*. Recuperado desde https://heckman.uchicago.edu/sites/heckman2013.uchicago.edu/files/uploads/Papers/Moffitt-ECE-Paper_2016-08-29a_jld.pdf
- Elias, N. (1970). *Qu'est-ce que la sociologie?* La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube.

- Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris: Calman Lévy.
- Elias, N. (2002). *Humana conditio. Consideraciones en torno a la evolución de la humanidad*. Península: Barcelona.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*, Ariel, Barcelona.
- Fujimoto, G. (2009). El futuro de la educación iberoamericana: ¿es la no escolarización una alternativa?. En Palacios, J. & Castañeda, E. (Eds.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 105-114). España: Fundación Santillana.
- García, E. (2011). Un mundo por aprender. Educación Sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF): Artículos de Congresos 2009 y 2010/Comp. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García, J. y Candelas, M. (2015). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 46-58.
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118.
- Gaviria, C. (2012). El retorno a la Esencia Fenomenológica de las Representaciones Sociales. *Intercultural Communication Studies*, 21(1), 78-88.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gertler, P., et al. (2014). Labor Market Returns to an Early Childhood Stimulation Intervention in Jamaica. *Science*, 344(6187), 998-1001. doi: 10.1126/science.1251178
- Heckman, J. & Raut, L., (2016). Intergenerational long-term effects of preschool-structural estimates from a discrete dynamic programming model. *Journal of Econometrics*, 191(1), 164-175. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2015.10.001>
- Holt, J. (1981). *Teach Your Own*. EE UU.
- Ilich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2013). *Boletín 7. Violencias en la primera infancia en Colombia*. Bogotá: ICBF. Recuperado desde <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacion-Docs/Bolet%C3%ADn%20No.%207%20Violencias%20en%20la%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf>
- Jimenez, A., Londoño, P. y Rintá, M. (2010). *Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia*. Bogotá, Colombia: CINDE.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría", en Serge Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Madrid: Akal, 2003. Recuperado de http://www.ddooss.org/articulos/textos/kant_pedagogia.pdf
- Kohan, W. (2015). *Childhood, education, and philosophy: new ideas for an old relationship*. New York: Routledge.
- Kornblit, A. y Petracci, M. (2011). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Limón, F. (2011). Representaciones sociales de la educación escolar entre los Chuj Mexicanos. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 133-166.
- López, M. (1994). *Investigaciones fenomenológicas sobre el origen del mundo social*. España: Universidad de Zaragoza.
- López, V., Bralic, S. y Arancibia, V. (2002). Representaciones Sociales en torno al Talento Académico: Estudio Cualitativo. *Psykhé*, 11(1), 183-201.
- Malajovich, A. (2003). Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica [monografía]. Recuperado en www.oei.es/historico/linea3/malajovich.pdf
- Mialaret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. Francia: Unesco.
- Ministerio de Educación Nacional (1993). *Ley 60 del 12 de agosto de 1993*. Bogotá. Imprenta Nacional. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85889_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994*. Bogotá. Imprenta Nacional. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1997). *Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997*. Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-104840_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006*. Bogotá. Imprenta Nacional. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Estrategia De Cero a Siempre Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Guía N° 50. Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-341863_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Colombia. Recuperado de www.mineduccion.gov.co y en <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Colombia. Recuperado de www.mineduccion.gov.co y en <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: Concepto y teoría. En *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47 (4), 409-419. España.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Packer, M. (2013). *La Ciencia de la Investigación Cualitativa*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Peralta, M. (2009). El futuro de la educación inicial iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad. En Palacios, J. y Castañeda, E. (Eds.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 83-90). España: Fundación Santillana.
- Peralta-Espinoza, M. & Fujimoto-Gómez, G. (1998). La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Chile: Recuperado de www.oei.es/historico/inicial/articulos/atencion_primera_infancia.pdf
- Pinheiro, P. (2010). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. España: UNICEF. Recuperado desde [https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., Abric, J.-C. (2011). Social Representation Theory. En P. Van Lange, A. Kruglanski, T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology vol.2* (pp. 478-498). London, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Restrepo-Ochoa, D.A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Madrid: Paidós.

- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 75-96.
- Saénz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Volumen 1. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Saénz, J. y Saldarriaga, O. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En Rodríguez, P. & Manarelli, M. E., *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 390-415). Colombia: Editorial Cordillera.
- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 7-16.
- UNICEF (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF. Recuperado desde <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Unidad de Revistas (16 de enero de 2018). Homeschooling: una educación sin escuelas. *El Colombiano*. Recuperado de <http://www.elcolombiano.com/colombia/educacion/homeschooling-educacion-en-casa-XA8020066>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Canada: The University of Western Ontario.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA DETECCIÓN DE LA POLIFONÍA DE TEXTOS ACADÉMICOS ARGUMENTATIVOS EN INGLÉS

Roseti, Laura Patricia; De Francesco, Karina; Regueira, Ines Elena; Delmas, Ana María; González, María Susana
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Argentina

RESUMEN

Para corroborar la hipótesis de que el reconocimiento de la organización retórica de las diversas tramas argumentativas constituye una herramienta necesaria para optimizar la comprensión lectora, diseñamos una secuencia didáctica para el nivel superior de Inglés-Lectocomprensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esta mediación didáctica promueve el análisis y la enseñanza de los diferentes entramados argumentativos a través de la sistematización de su organización retórica en esquemas de polifonía y se realizó en dos comisiones durante un cuatrimestre. Al finalizar el curso, se administró una prueba de comprensión en los dos grupos experimentales y en dos grupos de control y, como evaluación final, se les solicitó la elaboración de una oración síntesis y de una red conceptual. Se analizó la recuperación de la polifonía de las tramas argumentativas en ambos ejercicios efectuados por los cuatro grupos. Los resultados que comparan el desempeño del grupo experimental respecto del grupo control demuestran que la enseñanza de la organización retórica argumentativa a través de esquemas de polifonía tiene un impacto muy positivo en la comprensión.

Palabras clave

Comprensión lectora - Intervención pedagógica - Esquemas de polifonía - Tramas argumentativas

ABSTRACT

PEDAGOGIC INTERVENTION TO DETECT POLIPHONY IN ARGUMENTATIVE ACADEMIC TEXTS IN ENGLISH

With the aim of corroborating the hypothesis that the knowledge of the rhetorical organization of the different argumentative textures is a necessary tool to enhance reading comprehension, we designed a didactic sequence for the Higher Level of English Reading Comprehension at the Letters and Philosophy College of the University of Buenos Aires. This didactic mediation fosters the teaching and analysis of the different argumentative textures through the systematization of the rhetorical organization in polyphonic schemas and was carried out in two courses during the second term. At the end of the course, a comprehension test was given to the two experiential groups and to two control groups, and as a final evaluation; they were asked to write a summary idea and to draw an outline. The reconstruction of the polyphony of the texts was analyzed in both groups. The results comparing the production of the experiential groups in relation to the control groups show that the teaching of

argumentative rhetorical organization through polyphonic schemas has a very positive impact on comprehension.

Keywords

Reading comprehension - Pedagogic intervention - Polyphonic schemas - Argumentative textures

BIBLIOGRAFÍA

- De Francesco, K.V., Delmas, A.M., Regueira, I.E., Roseti, L.P. (2015). Función de los hipertemas en la identificación de puntos de vista en textos académicos argumentativos. *Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología Tomo 1*, 81-84. ISSN 1667-6750.
- Delmas, A.M., González, M.S., Regueira, I. (2008). Redes conceptuales. Su uso como parámetros de la comprensión lectora de textos académicos. *Espacios de Crítica y Producción. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Edición N° 37*. 126-129. ISSN 0326-7946.
- Delmas, A.M., Regueira, I., Roseti, L. y De Francesco, K. (2012). El Impacto de la Trama Argumentativa. *Texturas*. 12, 55-66.
- Hoelscher, K. y Nussio, E. (2015). *Understanding Unlikely Successes in Urban Violence Reduction. Sage Journals. Volume: 53 issue: 11, 2397-2416*.
- Kahn, R. y Kellner, D. (2007). Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. *Policy Futures in Education, Volume 5, Number 4*. 431-448.
- Leonard, S. (2010). I Really Must Be an Emma Bovary: Female Literacy and Adultery in Feminist Fiction. *Genders. Presenting Innovative Work in the Arts, Humanities and Social Theories*. Issue 51.
- Martin, J.R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*, London, England: Equinox Publishing Ltd.
- Martin, J.R. y Rose, D. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. New York, USA: Continuum.
- Overmyer, D. (2007). The World as a Holy Place. *Anpere*. 1-6. ISSN 1653-6355.
- Regueira, I.E., Delmas, A.M., Roseti, L.P., González M.S., De Francesco, K. (2016). La incidencia de la organización retórica en la comprensión lectora de textos académicos. *Memorias VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Tomo 1*, 262-270. ISSN 1667-6750.
- Rose, D. and Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. London, England: Equinox Publishing.

PROGRAMAS SOCIALES Y ESCUELAS EN LA VILLA 31 BIS DE CABA: ¿PUEDEN GENERAR EXPANSIÓN DE PERSPECTIVAS MEDIANTE PARTICIPACIÓN Y ACCESO A OPORTUNIDADES LABORALES Y EDUCATIVAS?

Sabogal, Mauricio

Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Los Programas Sociales, en los barrios “vulnerabilizados” (Terigi, 2014) en distintos aspectos - económico, social, cultural, escolar y/o laboral, han posibilitado - en conjunto o no - con autoridades gubernamentales, organizaciones y fundaciones, modos de acceso a distintas realidades, injustas, generadoras de sufrimiento, que fueron naturalizadas por su permanencia en el tiempo. Tal el caso de los Programas Sociales en la Villa 31 Bis desarrollados por la parroquia Cristo Obrero que, con apoyo escolar, contención psicopedagógica, formación laboral, instancias de educación informales, actividades físicas-recreativas, lograron, en distintos lapsos de tiempo, alojar niños, niñas y adolescentes en situaciones de calle, consumo, maltrato y/o abandono familiar. Este alojar supone un trabajo crítico y reflexivo de las realidades atravesadas, para desde ese lugar, generar nuevos puntos de partidas hacia circunstancias, escenas, escenarios y experiencias alternativas. El presente trabajo es un avance inicial de la Tesis con el mismo nombre de la Maestría en Psicología Educativa de la Universidad de Buenos Aires, y tiene como propósito visibilizar y poner a discusión reflexiones y puntos de convergencias y divergencias entre relatos e historias de vida de referentes, ofertantes, docentes, voluntarios y diferentes sujetos participantes, con distintos roles, de los programas socioeducativos.

Palabras clave

Programas sociales - Estigmas - Trayectorias - Experiencias

ABSTRACT

SOCIAL PROGRAMS AND SCHOOLS IN VILLA 31 BIS OF CABA: CAN THEY GENERATE EXPANSION OF PERSPECTIVES THROUGH PARTICIPATION AND ACCESS TO LABOR AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES?

The Social Programs, in the “vulnerable” neighborhoods (Terigi, 2014) have enabled, in different aspects (economic, social, cultural, school and / or work), with government authorities, organizations and foundations (together or not), access modes to different realities, unjust, generators of suffering, which were naturalized by their permanence in time. Such is the case of Social Programs in Villa 31 Bis developed by the parish Working Christ that managed to provide shelter, in different periods of time, with school support, psychopedagogical containment, job training, informal education instances, physical-recreational activities, to children and adolescents in street situations, consumption, mistreatment and / or fa-

mily abandonment. This “providing shelter” means a critical and reflective work of the experienced realities to generate new points of departure towards alternative circumstances, scenes, scenarios and experiences. The present work is an initial advance of the thesis with the same name of the Master in Educational Psychology of the University of Buenos Aires, and has as purpose to visualize and put to discussion reflections and points of convergences and divergences between tales and life stories of mentors, bidders, teachers, volunteers and different participants, with different roles, of the socio-educational programs.

Keywords

Social programs - Stigmas - Trajectories - Experiences

BIBLIOGRAFÍA

- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). “La crisis dentro de la crisis” y “Crisis de autoridad” (p 29-34). Cap. 6. “Ética y etiqueta”. En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social* (pp. 77-97). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2008). “La construcción de legalidades como principio educativo”. En *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (23-69). Buenos Aires: Noveduc.
- Engeström, Y. (2001). “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland. Traducción Larripa UBA.
- Erausquin, C. (2014). “Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo: los “verdaderos conceptos”, la “vivencia” y el “juego” en Vygotsky, ayudándonos a pensar la inclusión educativa”. Ficha publicaciones UBA y UNLP 2014.
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para inclusión y la democratización de la educación*. Paidós.
- Morín, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Redondo, P. (2006). “Interrupciones en los territorios de la desigualdad”, en Martinis P. y Redondo P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Bs As. Del estante.
- Rogoff, B. (1997). “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". Revista Iberoamericana de Educación, 50, 23-39.

OBSERVATORIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL DE GRADUADOS DE LA UNIVERSIDAD FAVALORO: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Sansone, Cristina; De Luca, Aldana Paula
Universidad Favaloro. Argentina

RESUMEN

Las transformaciones económicas, culturales, sociales y tecnológicas modifican los requerimientos de los profesionales respecto a su inserción laboral. Resulta necesaria una herramienta de estudio dinámica que permita manifestar esos cambios. El Observatorio de Inserción Profesional es un dispositivo para caracterizar y estudiar las trayectorias educativas y laborales de los egresados universitarios y obtener información relevante y actualizada sobre características y perfiles de inserción laboral y mejoras a los planes de estudio. La estrategia metodológica es cuanti-cualitativa. La muestra es de 40 graduados de Psicología de la Universidad Favaloro, 35 mujeres y 5 varones, promedio de edad de 27 años. Algunos de los resultados obtenidos son: el 92 % de los entrevistados se encuentran realizando trabajos relacionados con la carrera y les llevó 4 meses promedio encontrarlos. En general tienen varias actividades y son remunerados. La mayoría trabaja por cuenta propia y 24 horas semanales promedio. En mayor medida en el ámbito de la clínica. La satisfacción laboral es elevada sin considerar el salario. Valoran poder aprender, desarrollarse y obtener prestigio social. Se observa que la carrera ha favorecido la inserción laboral adecuada de sus estudiantes.

Palabras clave

Observatorio - Inserción profesional - Psicólogas/os

ABSTRACT

FAVALORO UNIVERSITY GRADUATE'S PROFESSIONAL PLACEMENT OBSERVATORY: THE CASE OF THE BACHELOR'S DEGREE IN PSYCHOLOGY

Economic, cultural, social and technological transformations modify the requirements for professionals regarding their job placement. It is necessary to have a dynamic study tool that allows expressing those changes. The Professional Placement Observatory is a device used for characterizing and studying the educational and work related trajectories from university graduates and obtaining relevant and updated information on characteristics and profiles for work placement and improvements in the syllabus. The methodologic strategy is quanti-qualitative. The sample is constituted by 40 graduates from the bachelor's degree in psychology from Favaloro University, 35 women and 5 men, with an average age of 27 years old. Some of the obtained results are: 92% of interviewees are working jobs related to their degree and took an average of 4 months to get them. In general, they have several activities and are paid for them. Most of them work independently and an average of 24 hours a week. Mostly in the clinical field. Job satisfaction is high, without

consideration of salary. They value learning, personal development and obtaining social prestige. It has been noticed that the degree has favored the adequate job placement of its students.

Keywords

Observatory - Job placement - Psychologists

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M.M., Gago, P.T., & Klinar, D. (2010). Profesionales de la psicología en la República Argentina: Síntesis cuantitativa 2008. *Anuario de investigaciones*, 17, 375-382.
- Alonso, M., & Klinar, D. (2015). Los Psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2015. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires, Argentina*.
- Alonso, M., & Klinar, D. (2017). *Distribución ocupacional de los psicólogos en Argentina 2017. Encuesta exploratoria. Datos preliminares sobre 1854 profesionales. IX Congreso de Investigación y Práctica en Psicología. Buenos Aires*.
- Benatui, D., & Laurito, J. (2009). El perfil laboral y educativo de los jóvenes psicólogos. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 55-68.
- Benatui, D., & Laurito, J. (2015). El rol de las prácticas profesionales supervisadas en una muestra de estudiantes de psicología de una universidad de gestión privada argentina. *Psiciencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(2).
- Bregman, C., & Molina, M.J. (2017). Sistemas de acreditación, certificación y regulación del ejercicio de la psicología clínica en Argentina. *Terapia psicológica*, 35(2), 195-202.
- Bersano, G.R. (2012). *Expectativas de los psicólogos recién recibidos sobre su ejercicio profesional* (Tesis doctoral). Universidad empresarial siglo XXI, Argentina.
- Casari, L. (2012). Psicoterapia como actividad privada en Argentina. *Eureka en Línea*, 9(1), 98-105.
- Casari, L., Espeche, V., & Bustos, G. (2012). Inserción laboral de una muestra de egresados recientes en la carrera de Psicología en Argentina. *Revista diálogos*, 3(2), 69-86.
- Iglesias, I., Scharagrodsky, C., & Szychowski, A. (2011). El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: Debates y perspectivas sobre la formación inicial. *3er Congreso Internacional de Investigación 15 al 17 de noviembre de 2011 La Plata*. Universidad Nacional de La Plata.
- Jaramillo, G.L.R., Genovez, A.Y.R., Toledo, V.T.C., & Andrade, R.M.B. (2017). Estudio histórico del seguimiento a graduados en la carrera de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, (2), 126-141.
- Lora de la Cruz (2008). Trayectoria laboral de los/as egresados/as de la carrera de psicología general de la universidad abierta para adultos, en Santiago, periodo 2003-2008. *Revista de Investigación y Publicaciones de la Universidad Abierta de Santiago*, 15.

- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Dirección de Fortalecimiento Institucional (2006). Dimensiones de Calidad para la Formación Profesional: Evaluación y seguimiento de egresados. Manual de actividades. Buenos Aires, Argentina.
- Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral de la Universitat de València (OPAL), (2014). Tercer Estudio de Inserción Laboral de los Titulados y Tituladas de la Universitat de València. Valencia.
- Observatorio de graduados de la Universidad Nacional de Río Negro (2014). Informe sobre la situación laboral de los primeros graduados de la UNRN. *Repositorio digital institucional UNRN*.
- Ortega Ruiz, R., & Zych, I. (2013). Profesionales de la psicología y formación universitaria: buscando referencias para el título de Grado en Psicología. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 13(1).
- Rosales Jaramillo, G.L., Rodal Genovez, A.Y., & Chumbi Toledo, V.T. (2017). Estudio histórico del seguimiento a graduados en la carrera de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 126-141.
- Ruiz, M., Jaraba, B., & Santiago, L.R. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral. *Psicología desde el Caribe*, (21).
- Saenz, I. (2016). El mercado laboral del Psicólogo en Rosario. *Revista electrónica de la Universidad nacional de Rosario*, 16(8), 2354-2399.

GIROS EN LA CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE PROBLEMAS PSICOEDUCATIVOS ANTES Y DESPUÉS DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN PSICOLOGÍA DE LA U.N.L.P.

Szychowski, Andrés; Fernández Francia, María Julia; Arpone, Soledad; Pouler, Carolina; Espinel Maderna, María Cecilia

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

En la formación de grado de Profesores en Psicología de la U.N.L.P., las Prácticas de Enseñanza Supervisadas constituyen una experiencia formativa que propone construir conocimiento e identidad profesionales en el marco del proceso de profesionalización docente. En este trabajo identificamos giros y expansiones en la construcción de problemas en contextos de intervención educativa a partir del análisis respuestas de 60 estudiantes al “Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica de un Profesor de Psicología” (Erausquin et al., 2009). El mismo es administrado al inicio y al final de las prácticas que se realizan en el marco de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, buscando indagar cambios en los modelos mentales situacionales. Las respuestas fueron analizadas con la “Matriz de Análisis: Dimensiones, ejes e indicadores en Modelos Mentales Situacionales del Profesor de Psicología” (Erausquin et al., 2009), centrándonos en la dimensión Situación-Problema. Identificamos fortalezas en la complejización de planteos problemáticos, relaciones inter-sistemas y desafíos éticos, así como nudos críticos en la carencia de especificidad de los problemas planteados, falta de apertura a otros saberes no psicológicos, y dificultades para la historicización.

Palabras clave

Docentes de Psicología en formación - Conocimiento profesional - Modelos mentales situacionales

ABSTRACT

SHIFTS IN THE CONSTRUCTION AND ANALYSIS OF PSYCHOEDUCATIONAL PROBLEMS BEFORE AND AFTER THE PSYCHOLOGY TEACHING PRACTICES AT THE U.N.L.P.

At the U.N.L.P., the Supervised Teaching Practices in the degree formation of Professors in Psychology constitute a formative experience that allows to build professional knowledge and identity within the professionalization process of teaching. In this paper we identify shifts and expansions in the construction of problems in the context of educational intervention based on the analysis of the responses that 60 students gave to the “Questionnaire of Problem-Situations of Psychology Teachers in professional training practice” (Erausquin et al., 2009). This instrument was administered at the beginning and ending of the professors practices in the subject “Didactic Planning and Practices of Teaching in Psychology”, seeking to investigate changes in their situational mental models The answers were analyzed using the “Matrix of Analysis: Dimensions,

axes and indicators in Mental Models of intervention of the Professor of Psychology on Problems located in Context” (Erausquin et al., 2009), focusing on the Situation-Problem dimension. We identified some strengths in the complexity of problematic approaches, inter-systems relations and ethical challenges, as well as critical nodes in the lack of specificity of the formulated problems, the lack of openness to other non-psychological knowledge, and difficulties for historicization.

Keywords

Psychology teachers in academic - Professional training - Professional Knowledge - Situational mental

BIBLIOGRAFÍA

- Arpone, S., Fernández Francia, M.J., Miranda, A. y Szychowski, A. (2016). La construcción de modelos mentales situacionales para el análisis y la resolución de problemas educativos en profesores de psicología en formación. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carretero, M. y Asensio, M. (2008). *Psicología del Pensamiento. Teoría y prácticas*. Alianza Editorial: Madrid.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2007) El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Orientación y Sociedad*. Versión Online ISSN 1851-8893
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica.
- Erausquin, C., Basualdo M.E., González, D., García Coni, A. y Ferreiro, E. (2005) Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI. Buenos Aires: Actas del 30° Congreso Interamericano de Psicología.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., y Meschman, C. (2009). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza. *Anuario de investigaciones*, 16, 157-173.
- Erausquin, C. y D' Arcángelo, M. (2013). Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativo. Ficha de cátedra. Facultad de Psicología UNLP. Presentado para Libro de Cátedra EDULP, en prensa.

- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2013). "El giro contextualista", en Erausquin C. y Bur R. (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Proyecto Editorial: Buenos Aires. Segunda versión, corregida y aumentada.
- Erausquin, C. y Bur, R. (comps y edit.) (2017). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. ISBN 978-987-42-4584-7. Disponible en: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2009). *Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos*. Anuario de Investigaciones. Facultad de. Psicología, Universidad de Buenos Aires, 15, 1851-1686.
- Rodrigo, M.J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor: Madrid.
- Rodrigo, M.J. & Correa (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En Pozo, I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/7442>
- Sanjurjo, L. (2004). *La construcción del conocimiento profesional docente*. En *La Formación docente. Publicación de Conferencias y Paneles del 2do. Congreso Internacional de Educación*. (pp. 121-129). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

EXPERIENCIAS DE LECTURA CRÍTICA DE NOTICIEROS CON ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Torres, Adriana

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El siguiente trabajo presenta los primeros resultados obtenidos en el desarrollo de mi Tesis titulada: La lectura crítica de noticieros en la Formación Docente. La misma, se encuentra vinculada a un proyecto de investigación marco: "Lectura crítica de noticias mediáticas de niños de 6° y 7° grado en contextos escolares." 2017-2020 (UBA. Psicología). El objetivo de este escrito es relevar las conceptualizaciones sobre la producción de noticias que construyeron los estudiantes en dos grupos focales realizados en dos Profesorados de Nivel Primario. Se tomaron encuestas auto administradas sobre las prácticas culturales de los estudiantes con medios, y entrevistas semi estructuradas cuya información profundizó la obtenida en los grupos. Los medios representan grandes industrias (Buckingham, 2005) de las cuales recibimos información que conforma nuestra visión de la realidad. La lectura crítica se propone visibilizar los modos de producción del verosímil que crean las empresas mediáticas. Apunta a la alfabetización ampliada, la cual, resulta clave en la formación del ciudadano. El análisis de los grupos focales da cuenta del pasaje de los estudiantes de una mirada ingenua, desde la que sostenían la función informativa de los noticieros como su único propósito, hacia una más compleja que comienza a interrogar al aparato mediático.

Palabras clave

Lectura Crítica - Noticieros - Formación Docente - Conceptualizaciones

ABSTRACT

EXPERIENCES OF CRITICAL READING OF NEWS WITH STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

The following work presents the first results obtained in the development of my thesis entitled: Critical reading of news in the Teacher Training. It is linked to a framework research project: "Critical reading of media news of children of 6th and 7th grade in school contexts." 2017-2020 (UBA, Psychology). The objective of this paper is to reveal the conceptualizations about the production of news that the students constructed in two focus groups carried out in two Primary Level Teachers. Self-administered surveys were taken on the cultural practices of students with media, and semi-structured interviews whose information deepened that obtained in the groups. The media represent large industries (Buckingham, 2005) from which we receive information that makes up our vision of reality. Critical reading aims to make visible the modes of production of the plausible that media companies create. It aims at expanded

literacy, which is key in the formation of the citizen. The analysis of the focus groups accounts for the passage of the students from a naive glance, from which they supported the informative function of the news as their only purpose, towards a more complex one that begins to interrogate the media apparatus.

Keywords

Critical Reading - News - Teacher Education - Conceptualizations

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2010). La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix, Año 1, N° 3, septiembre. Disponible en: www.vocesenelfenix.com
- Andrada Solá, P. (2015). Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios. Instituto de la Comunicación e Imagen, ICEI. Universidad de Chile.
- Bourdieu, P. (1997). Sobre la televisión. Anagrama: Barcelona.
- Buckingham, D. (2005). Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.
- Castorina, Barreiro y Carreño (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En: Castorina, A y Carretero, M (eds.) La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2004). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.
- Cruder, G. (1999). Cine, TV y video: qué piensan, qué consumen los maestros. En: La Escuela y los medios. Infancia y televisión. Cine, TV, video y publicidad: Qué piensan y qué consumen los maestros. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Charaudeau, P. (2003). El discurso de la información. La construcción del espejo social. Barcelona: Gedisa.
- Davini, M.C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- de Educación Primaria, D.C. (2009). Dirección de Currícula y Enseñanza. Dirección General de Planeamiento Educativo. Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi, F. (2008). La Formación docente en debate, En: La Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2007). Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior. Instituto nacional de Formación docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica, en: Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea).

- Fontanille, J. (2004). Quand le corps témoigne: approche sémiotique du reportaje. En: Soma et Séma. Figures du corps. Paris: Maisonneuve & Larose.
- García Canclini, N. (1990). Consumo cultural en América Latina. Buenos Aires: Clacso.
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Buenos Aires: Gedisa.
- Grimson, A. y Varela, M. (1999). Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre televisión. Buenos Aires: Eudeba.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983/1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Liston, P. y Zeichner, K. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.
- López, L. y Aguaded, M. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. Revista científica de educocomunicación. Recuperado de www.revistacomunicar.com
- Mastrini, G. & Becerra, M. (2006). Periodistas y Magnates. Estructura y concentración de las Industrias culturales en América Latina. Buenos Aires: Prometeo.
- Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse. Presses universitaires de France.
- Nakache, D. y Mastrini, G. (1998) La investigación para la producción de medios escolares. En: Producción de Medios en la Escuela. Reflexiones desde la práctica. CPCyE. SED. GCBA. UNESCO.
- Nakache, D. (2000b). La Psicología Educacional en el escenario cultural mediático. En Chardón (comp). Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Buenos Aires: Eudeba.
- Nakache, D. (2001). La escuela y los medios. El problema de los contextos de aprendizaje. En: Elichiry, (comp.). ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Buenos Aires: Eudeba.
- Nakache, D. (2005). Informe final Beca Doctorado. Instituto de Investigaciones en Psicología. UBA.
- Olson, D.R. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.
- Perelman, F. y Nakache, D. (2011^a). Noticias y Medios. Conceptualizaciones infantiles de un objeto social complejo. Memorias del 3º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata "Conocimiento y escenarios actuales", 15, 16 y 17 de noviembre de 2011, Tomo 4, 31- 37.
- Perelman, F. y Nakache, D. (2011b). Lectura crítica de las noticias en los medios: caminos cognitivos de niños y niñas en contextos escolares. Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 22 al 25 de noviembre de 2011, 418-422.
- Perelman, F., Nakache, D. y V. Estévez (2013). Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias. En: XIX Anuario de Investigaciones. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA, 363-373.
- Perelman, F., Nakache, D., Rubínovich, G. y Rodríguez, M. (2015). Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios. Revista Internacional de Investigación en Educación. Vol. 8 N° 16 (2015). (pp. 13-32). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS>
- Perelman, F., Nakache, D., Díaz, S., Glaz, C., Lumi, A. y Torres, A. (2015). Leer Noticieros con los demás: una manera en que los niños progresan en la interpretación de las marcas producidas por los medios. Ponencia Feria del Libro. CABA.
- Perelman, F., Nakache, D., Díaz, S., Glaz, C., Lumi, A. y Torres, A. (2016). Lectura compartida de noticieros televisivos: Construcción de hipótesis en niños de 6to grado. XXII Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, 168-178.
- Postman, N. (1994). The disappearance of childhood. [1ª ed. 1982]. Nueva York: Vintage Books.
- Prieto Castillo, D. (1999). Utilizar la televisión en la escuela. Una experiencia de capacitación para docentes. En: La Escuela y los medios: Infancia y televisión. Cine, TV, video y publicidad: Qué piensan y qué consumen los maestros. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ros, C. (2014). Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?, En: Revista de Educación: 133-154.
- Teubal, E. y Guberman, A. (2014). Textos gráficos y alfabetización múltiple. Herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial. Buenos Aires: Paidós.
- Varela, G. (2008). Procedimientos autenticantes en programas televisivos veristas. Inédito. Recuperado de: <http://semioticadelosmedios2.sociales.uba.ar/files/2011/07/Procedimientosautenticantes-Graciela-Varela.doc>
- Varela, G. (2009). Cuerpos y espacios de lo cotidiano en la no ficción televisiva. Figuras Teoría y Crítica de Artes, N° 6, diciembre. Recuperado de: <http://www.revistafiguras.com.ar/numeroactual/index.php?idn=6>
- Verón, E. (2001). El living y sus dobles: arquitecturas de la pantalla chica. En El cuerpo de las imágenes. Buenos Aires: Norma. Disponible en: <http://ariel-amadio.com/docencia/wp-content/uploads/2013/08/El-living-y-sus-dobles-Eliseo-Veron.pdf>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuason, R. y otros (2011). Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores. UNESCO.

AUTORES PRINCIPALES EN UNA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN ARGENTINA: UN ENFOQUE BIBLIOMÉTRICO DESDE LA ESTADÍSTICA INFERENCIAL

Vázquez Ferrero, Sebastián
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

El abordaje de la formación profesional en psicología, como un objeto de estudio en sí mismo, ha hecho eclosión a finales del siglo pasado e inicio del actual. Tradicionalmente, muchos estudios sobre la enseñanza se enfocan en características previas de las carreras de grado analizadas, tomando una perspectiva histórica. Nuevas líneas de investigación se enfocan en el análisis de los contenidos curriculares haciendo uso de herramientas de la cienciometría. Lejos de quedarse en una enumeración estanca, los datos se interrogan desde una perspectiva donde el funcionamiento de las instituciones es crucial, tomando la posición típica de la bibliometría de la escuela de Valencia, o sociobibliometría. En ese sentido, esta investigación se enmarca dentro de estos estudios, observando entre otros indicadores la cantidad de citas a los principales autores de una carrera de psicología en una universidad argentina para poder plantear un análisis más allá de lo cuantitativo. A diferencia de numerosos estudios previos, la presente investigación se apoya sobre la estadística inferencial mediante la implementación de una serie de pruebas de hipótesis y técnicas de muestreo. Tal enfoque es sumamente infrecuente en un campo donde tradicionalmente se ha trabajado solamente desde una potente pero lenta y engorrosa perspectiva poblacional.

Palabras clave

Bibliometría - Estadística - Formación

Keywords

Bibliometrics - Inference - Education

BIBLIOGRAFÍA

Carpintero, H. (1981). La psicología actual desde una perspectiva bibliométrica: una introducción. En H. Carpintero & J. M. Peiró (Eds.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 25-39). Valencia, Alfaplus.

ABSTRACT

MAIN AUTHORS IN A PSYCHOLOGY UNDERGRADUATE PROGRAM IN ARGENTINA: BIBLIOMETRICS FROM A STATISTICAL INFERENCE STANDPOINT

The study of psychology education as a field on its own has gained popularity since the turn of the century in Argentina. Traditionally, these studies have focused in historical analysis of the undergraduate programs. However, new lines of research focus in the analysis of syllabi contents using quantitative tools. Far from staying in simple numbers, though, the data is then though while also taking into account the corresponding social and institutional dynamics, taking the perspective of the Valencian bibliometric line of work. In that sense, this research fits within those studies, focusing in the most referenced authors of the syllabi. However, this time a very different statical analysis is used, applying sampling and hypothesis testing. This is extremely unusual in the field, where traditionally the only work has been done with a powerful yet expensive and slow poblational perspective.

X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología

XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Se terminó de editar en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el mes de octubre de 2018